

Sosiaalista vai yksilöllistä tasa-arvoa?

**Helsingin kaupunginvaltuutettujen kouluvalintaan liittyvät
tasa-arvokäsitykset ja tasa-arvon edistämisen toimenpiteet
vuoden 2017 Helsingin Sanomien vaalikonevastausten perusteella**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2018
Iiris Niinikoski

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare – Author Iiris Niinikoski		
Työn nimi - Arbetets titel Sosiaalista vai yksilöllistä tasa-arvoa? Helsingin kaupunginvaltuutettujen kouluvalintaan liittyvät tasa-arvokäsitykset ja tasa-arvon edistämisen toimenpiteet vuoden 2017 Helsingin Sanomien vaalikonevastausten perusteella		
Title Social or individual equality? Equality concepts of school choice and measures to promote equality according to voting advice application answers for the elected Helsinki City Council members in the municipal elections of 2017		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year 06.02.2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 s + 1 liite
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Koulutuksellinen tasa-arvo on ollut pitkään suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena. Hyvinvointivaltiota rakennettaessa se käsitettiin sosioekonomisesta asemasta riippumattomaksi oikeudeksi kouluttautua mahdollisimman pitkälle. Keskeisenä toimenpiteenä tasa-arvon edistämiseksi luotiin yhtenäinen peruskoulu. Uusliberalistisen aatteen myötä koulutuksellinen tasa-arvo määriteltiin tarkoittamaan yksilöiden mahdollisuuksia toteuttaa omia pyrkimyksiään. Koulumarkkinoilla ja kouluvalinnalla mahdollistettiin painotettu opetus oppilaiden lahjakkuutta ja kiinnostusta tukemaan. Kunnilla on ollut oppilaaksiottoa säädellessä keskeinen rooli koulutuksellisen tasa-arvon edistämässä. Aiempi tutkimus viittaa siihen, että yksilöllistä tasa-arvoa kannattavat perinteiset oikeistopuolueet ja vihreät, kun taas sosiaalisen tasa-arvon kannattajia on löytynyt perinteisestä vasemmistosta ja keskustasta. Vähemmän on tutkittu sitä, mitä kunnan päättäjät tasa-arvolla tarkoittavat.</p> <p>Tutkin miten sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon käsitykset näkyvät Helsingin kaupunginvaltuutettujen vaalikonevastaauksissa kouluvalinnan yhteydessä. Analysoin perustelut, jotka linkittyvät näihin tasa-arvo käsityksiin sekä sitä, mitä valtuutetut koulutuksellisella tasa-arvolla tarkoittavat. Lisäksi tutkin minkälaisia toimenpiteitä valtuutetut ehdottavat koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi.</p> <p>Tutkimuksen aineistona olivat Helsingin kaupunginvaltuutettujen vastaukset HS:n vaalikoneen kouluvalintaa koskevaan kysymykseen. Keräsin vastaukset vaalikoneesta kevään 2017 kuntavaalien tulosten vahvistumisen jälkeen. Valtuuston 85:stä valtuutetusta 73 perusteli vaalikoneessa kantansa. Analysoin aineiston teoriaohjautuvan sisällönanalyysin menetelmällä.</p> <p>Koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyi tuloksissa monitahoisena ilmiönä. Valtuutetut halusivat kaikkien koulujen olevan hyviä kouluja, mutta samaan aikaan he olivat pyrkineet vastaamaan yksilöllisten palveluiden vaatimukseen ja perheiden erilaisiin elämäntilanteisiin. Valtuutettujen näkemykset painottuivat yksilöllisen tasa-arvon käsityksiin, mutta tasa-arvon käsitteet eivät kaikilta osin noudatelleet aiemmista tutkimuksista tuttua puoluejakoa. Toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi linkittyivät sosiaaliseen tasa-arvoon. Tutkimustulokset tarkentavat valtuutettujen käsityksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta tilanteessa, jossa kasvatuksen ja koulutuksen toimiala nousee maakuntauudistuksen myötä entistä vahvemmin valtuutettujen työn keskiöön.</p>		
Avainsanat - Nyckelord koulutuksellinen tasa-arvo, sosiaalinen tasa-arvo, yksilöllinen tasa-arvo, kouluvalinta, Helsingin kaupunginvaltuusto, vaalikone		
Keywords educational equality, social equality, individual equality, school choice, Helsinki City Council, voting advice application		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		
Tekijä - Författare - Author Iiris Niinikoski		
Työn nimi - Arbetets titel Sosiaalista vai yksilöllistä tasa-arvoa? Helsingin kaupunginvaltuutettujen kouluvalintaan liittyvät tasa-arvokäsitykset ja tasa-arvon edistämisen toimenpiteet vuoden 2017 Helsingin Sanomien vaalikonevastausten perusteella		
Title Social or individual equality? Equality concepts of school choice and measures to promote equality according to voting advice application answers for the elected Helsinki City Council members in the municipal elections of 2017		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year 06.02.2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract Educational equality has long been the aim of the Finnish education policy. In the early days of the welfare state, education was considered, as far as possible, as an independent right, unbound by socio-economic status. A key element in promoting equality was the creation of a cohesive primary school. With the advance of the neoliberalist view, educational equality was defined as an individual's possibility to pursue their own endeavors. School market and school choice enabled to support the students' talent and interest. While controlling education, municipalities have played a key role in promoting educational equality. Earlier research suggests that individual equality is more supported by the right-wing parties and the Greens, while supporters of social equality have been more common in the left and center groups. Less researched is, what the city's decision-makers refer to as equality. I examine which views of social and individual equality, in connection with the school choice, are seen in the voting advice application answers of elected Helsinki City Council Members. I analyze the Council Members' justifications for their perceptions of educational equality and their opinion on the matter. In addition, I review which measures Council Members propose to promote educational equality. The data for the study was the answers of the elected Helsinki City Council on the issue of school election in the Helsingin Sanomat VAA. I collected the answers from the electoral machine after the final municipal election result in spring 2017. I analyzed the material with a theory-driven content analysis method. Educational equality appeared to be a complex phenomenon. High quality was striven for all schools, but at the same time the answerers tried to meet the demands for individual services and different life situations. The answers focused on the view of individual equality, but the concepts of equality did not comply with previous studies of party division in all respects. Actions to promote equality was most strongly linked to social equality. My research specifies the meaning of educational equality in a situation where the coming regional reform puts primary education in the center of the city council's responsibility.		
Avainsanat - Nyckelord Koulutuksellinen tasa-arvo, sosiaalinen tasa-arvo, yksilöllinen tasa-arvo, kouluvalinta, Helsingin kaupunginvaltuusto, vaalikone		
Keywords educational equality, social equality, individual equality, school choice, Helsinki City Council, voting advice application		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	MUUTTUVA PERUSKOULU.....	4
2.1	Hyvinvointivaltio loi peruskoulun.....	4
2.2	Kohti uusliberalismia ja koulumarkkinoita.....	7
2.3	Kouluvalinta uusliberalistisen koulutuspolitiikan ilmiönä	11
3	SOSIAALINEN TASA-ARVO JA YKSILÖLLINEN TASA-ARVO TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ	21
3.1	Sosiaalinen tasa-arvo.....	21
3.2	Yksilöllinen tasa-arvo	23
4	HELSINKI PERUSKOULUTUKSEN JÄRJESTÄJÄNÄ JA KOULUTUSPOLIITTISENA TOIMIJANA	25
4.1	Helsinki koulutuksen järjestäjänä.....	25
4.2	Helsingin peruskoulujen eriytyneet toimintaympäristöt	28
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
6.1	Vaalikonevastaukset poliittisten tavoitteiden ilmaisijoina	35
6.2	Tutkimusaineiston kuvaus.....	37
6.3	Laadullinen tutkimus ja teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	40
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....	45
7.1	Sosiaalinen tasa-arvo ja yksilöllinen tasa-arvo valtuutettujen vaalikonevastauksissa	45
7.2	Toimenpiteitä tasa-arvon edistämiseksi	62
7.3	Yhteenvedo tutkimustuloksista	67
8	LUOTETTAVUUS	70
9	POHDINTAA	73
	LÄHTEET	77
	LIITE 1	90

TAULUKOT

Taulukko 1. Valtuutettujen vastausten jakautuminen eri tasa-arvokäsityksiin. ..	43
Taulukko 2. Valtuuston tasa-arvokäsitykset ja niihin linkittyvät perustelut.	47
Taulukko 3. Puolueiden jakautuminen eri tasa-arvokäsityksiin.	61
Taulukko 4. Valtuutettujen jakautuminen eri tasa-arvokäsitysten toimenpiteisiin. 63	
Taulukko 5. Koulutuksellista tasa-arvoa edistävät toimenpiteet ja niiden linkittyminen eri tasa-arvokäsityksiin.	64

KUVIOT

Kuvio 1. Helsingin kaupunginvaltuuston puoluejakauma.	38
Kuvio 2. Vaalikoneeseen vastanneiden valtuutettujen mielipiteiden jakautuminen Likert-asteikolla.	39

1 Johdanto

Helsingin Sanomat uutisoi kesäkuussa 2016 Helsingin koulujen välisten erojen kaventuneen. Merkkeinä tästä pidettiin esimerkiksi sitä, että entistä useampi oppilas aloitti koulutaipaleen lähikoulussa, positiivisen diskriminaation määrärahaa saavien koulujen määrä oli pienentynyt, koulujen hallinnollinen yhdistäminen oli monipuolistanut oppilaiden taustoja ja että lähikouluun ohjaamisen kannustimet olivat kehittyneet. Pelkät koulujen toimet eivät kuitenkaan riittäisi eriytymiskehityksen pysäyttämiseksi, sillä koulut eivät ole yhteiskunnasta erillisiä saarekkeita. (HS, 6.6.2016.)

Koulut todellakin ovat voimakkaasti kaupungin rakenteissa kiinni oleva sosiaalinen järjestelmä. Niiden kehitys ja toimintaedellytykset ovat riippuvaisia koko kaupungin eriytymisestä. (Bernelius, 2013, 81.) Koulujen välillä on tutkimusten mukaan systemaattisia eroja ja koulukohtaisilla oppimistuloksilla on yhteys alueella asuvien elinoloihin kuten taloudelliseen ja koulutukselliseen hyvinvointiin. Koulutuksellinen hyväosaisuus luo laajemmin sivistyksellistä hyväosaisuutta, joka yhdistettynä taloudelliseen hyvinvointiin antaa merkittävän vaikutuksen koulun toimintaympäristöön. (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002, 85–95.) Samaa asiaa tuotiin esiin kyseisen Helsingin Sanomien artikkelin infolaatikossa: esimerkiksi pienituloisista perheistä 30 % asuu Itäisessä suurpiirissä. Erityisesti äidin koulutustaso vaikuttaa lasten koulumenestykseen ja eteläisessä suurpiirissä 60 % 30–59-vuotiaista naisista on korkeakoulututkinto, kun Idässä vastaava luku jää 30 prosenttiin. (HS, 6.6.2016.) Mitä ihmettä päättäjät, yhteiskunta, aikoivat tehdä tälle hyvältä kehityksestä huolimatta epätasa-arvoiselta tuntuvalle tilanteelle?

Poliittisessa toiminnassa päätetään, miten rajallisia resursseja jaetaan. Ratkaisuja ohjaavat vallassa olevan ideologiat, niin poliittiset kuin taloudelliset. Koulutuspolitiikka, kuten muukin politiikka, muodostuu valtapelistä eri eturyhmien ja roolien vuorovaikutuksessa. (Lehtisalo & Raivola, 1999, 20–30.) Tätä valtaa esimerkiksi koulutuspoliittisiin kysymyksiin käyttää Helsingin kaupungin osalta maan suurin valtuusto 85 valtuustopaikalla. Ja mikäli maakunta- ja sote-uudistukset toteutuvat, koulutuskysymyksistä tulee valtuustoissa entistä

keskeisempiä. (Borg & Pikkala, 1-9.) Valtuuston rooli on tälläkin hetkellä merkittävä, sillä valtuutetuille on delegoitu koulutuspalveluista ja opetuksen järjestämisestä päättäminen kuten oppilaaksiottoa koskevat käytännöt, toimintapolitiikat ja rakenteelliset ominaisuudet – siis institutionaalisia kouluvalintatiloja joilla esimerkiksi säädellään oppilaaksiottoaluetta, kouluvalintaa ja painotetun opetuksen tarjoamista kouluissa. Koulujen profiloituminen ja painotetun opetuksen tarjoaminen alkoi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton yhteydessä 1994, kun koulut saivat yleisten suuntaviivojen pohjalta tehdä omia opetussuunnitelmiaan. Esimerkiksi Helsingissä tämä näkyy juuri painotettuna opetuksena jossain oppiaineessa, aihekokonaisuudessa tai koulun kasvatustyössä. Painotus voi koskea joko koko koulua tai yksittäisiä luokkia. (Seppänen, 2006; Varjo & Kalalahti, 2001; Helsingin kaupunki.) Valtuustolla on siis keskeinen asema Helsingissä koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi.

Vaikka tasa-arvo on ollut keskeinen koulutuspoliittinen tavoite useita vuosikymmeniä, sen merkityksestä on jäänyt valistusajan jälkeen kaksi ristiriitaista tulkintaa. Siinä Ahosen mukaan vedenjakajana pidetään vapauden ja tasa-arvon keskinäistä suhdetta. (Ahonen, 2003, 16–17.) Oikeastaan koko 1900-luvun on etsitty kompromissia individualistisen yksilöön nojautuvan periaatteen sekä koulutusyhteiskunnan vaatimaan riittävän yhdenmukaisuuden välillä. (Lindström, 1996, 8-9.) Varjo ja Kalalahti (2012) puhuvat yksilön koulutuksellisista oikeuksista ja mahdollisuuksia korostavista tasa-arvon tulkinnoista – siis sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon tulkinnoista. Sosiaalinen tasa-arvo on ollut erityisesti vasemmistopuolueiden hanke ja siinä tasa-arvon määrittely perustuu sosiaalisten ryhmien tasavertoiisiin oikeuksiin. (Esim. Simola ym., 2015, 90–91.) Sosiaalisen tasa-arvon käsite on vahvasti yhteydessä peruskoulun perustamiseen ja hyvinvointivaltion ideologiaan (Ahonen, 2003, 151). Yksilöllisen tasa-arvon käsityksessä korostuu valinnanvapaus sekä yksilön oikeus toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään inhimillisen pääoman kasvattamiseen. Oppilaiden lahjakkuuspotentiali on huomioitava koulutuksessa ja jokaisen oppilaan on saatava edellytystensä mukaista opetusta. Yksilöllisen tasa-arvon käsitys saa vastakaikua oikeistopuolueilta ja vihreiltä ja sitä voidaan luonnehtia uusliberaalistiseksi. (Simola ym., 2015, 95–99.) Herääkin kysymys, mitä

Helsingin valtuusto tavoittelee koulutuksellisella tasa-arvolla ja miten siitä kaupunkilaisille kerrotaan.

Tässä pro gradu -työssäni tutkin sitä, miten sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitykset näkyvät Helsingin kaupunginvaltuutettujen vuoden 2017 Helsingin Sanomien vaalikonevastauksissa kouluvalinnan yhteydessä. Tarkoitukseni on myös analysoida kiinnittyvätkö kaupungin valtuutetut enemmän yksilöllisen vai sosiaalisen tasa-arvon perinteeseen, tai onko vastauksissa havaittavissa jonkinlaista konsensusta siitä, mitä tasa-arvolla tarkoitetaan. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, minkälaisia tasa-arvoa edistäviä toimenpiteitä voidaan arvioida painotettavan vaalikonevastausten perusteella Helsingissä tällä valtuustokaudella 2017–2021.

Taustoitin ensiksi peruskoulun syntyä ja sen aatteellista historiaa osana hyvinvointivaltiota. Tämän jälkeen esittelen, miten yksilöiden toimintavapauksia edistävä uusliberalistinen aate on vaikuttanut peruskoulun kehittymiseen ja kouluvalinnan syntyymiseen myös Suomessa. Näistä yhteenvetona peilaten aikaisempaan tutkimukseen esittelen sosiaalisen tasa-arvon ja yhteisöllisen tasa-arvon käsitteet, joita käytän tutkimuksessani analyysin pohjana. Käsitelen myös Helsingin ja sen valtuuston roolia koulutuksen järjestäjänä sekä koulutuspoliittisena toimijana. Lisäksi avaan sitä, minkälaisia seurauksia tutkimusten mukaan kouluvalinnalla on ollut esimerkiksi koulujen eriytymiseen ja koulutukselliseen tasa-arvoon, erityisesti Helsingissä.

Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset sekä Tutkimuksen toteutus luvuissa käyn läpi tutkimuskysymykseni ja tutkimuksessa käyttämäni menetelmät sekä perustelen tutkimuksellisia valintojani. Tämän jälkeen esittelen tutkimustulokseni ja tulkintoja niistä. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Muuttuva peruskoulu

Tässä luvussa taustoitetaan peruskoulun syntyyn ja kehitykseen liittyvää aatteellista historiaa ja aiempaa tutkimusta. Kuvaan ensin Pohjoismaisen hyvinvointivaltion olemusta ja sitä, minkälaisen perustan se loi peruskoulun synnylle. Tämän jälkeen kuvaan peruskoulun kehittymiseen vaikuttanutta uusliberalismia ja sen tuomia koulutuspoliittisia ilmiöitä. Lisäksi esittelen uusliberalistisen koulutuspolitiikan ilmiöistä erityisesti kouluvalintaa peruskoulussa ja sen kehittymistä muualla Euroopassa, josta käytännöt ovat rantautuneet Suomeen. Pureudun samassa yhteydessä siihen, ketkä tutkimusten mukaan kouluvalintaa käyttävät, minkälaisia seurauksia sillä on ollut sekä miten poliittiset puolueet suhtautuvat kouluvalintaan.

2.1 Hyvinvointivaltio loi peruskoulun

Hyvinvointivaltiolla tarkoitetaan sellaista valtiota, joka on verrattain vauras ja ottaa laajan vastuun kansalaisten sosiaalisesta turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. Sen kantavia arvoja ovat mm. tasa-arvo, vapaus, demokratia, solidaarisuus ja turvallisuus. Hyvinvointivaltion toiminnalla tavoitellaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ihmisten ja erilaisten väestöryhmien välillä sekä ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia. (Uusitalo, 1993, 62–72; Harisalo, 2004, 49–50.) Hyvinvointivaltion käsitteen määrittelemisen tyhjentävästi ei Harisalon mukaan ole ongelmatonta, sillä käsitteen sisältöön on latautunut paljon subjektiivisia mielikuvia (Harisalo, 2004, 51).

Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa yhteiskuntapolitiikka on laaja-alaista. Se koskettaa niin sosiaali- ja terveydenhuoltoa kuin myös työllisyyttä, asumista sekä koulutusta. Julkisella vallalla on usein hyvin vahva asema yhteisten palveluiden tuottamisesta ja rahoittamisesta. (Hautamäki, 1993, 139.) Pohjoismaista hyvinvointivaltiota kritisoidaan erityisesti yksilöiden vapauden rajoittamisesta ja kankeasta byrokratiasta (Uusitalo, 1993, 72–75, myös Harisalo, 2004).

Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa vapaus määritellään positiivisen vapauden käsitteen kautta. Siinä kattavat hyvinvointivaltion palvelut ja turvaverkot antavat kansalaisille mahdollisuuden toimia omien tavoitteidensa mukaisesti sosioekonomisesta taustasta riippumatta. (Uusitalo, 1993, 71–72; Niiniluoto, 1993 113.) Taloudellisten ja sosiaalisten etujen oikeudenmukainen jakautuminen ovat lähtökohtia, joista poiketaan vain, jos se hyödyttää kaikkia yhteiskunnan jäseniä (Uusitalo, 1993, 71–75).

Hyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa jokaiselle taataan sosioekonomisesta taustasta riippumatta maksuton ja mahdollisimman korkea koulutus. Ylipäänsä hyvinvointivaltion tehtävänä on lisätä koulutuksellista tasa-arvoa sekä vähentää eriarvoisuutta ja syrjäytymistä yhteiskunnassa. (Rinne, 2011, 96.)

Tähän pohjoismaisen hyvinvointivaltion käsitteeseen pohjautui myös Rinteen ja Vuorion (1996, 13–18) mukaan Suomen menestystarina. Sodan jälkeinen nopea hyvinvointivaltion rakentaminen, teollistuminen, elonkeinorakenteen muuttuminen sekä kaupungistuminen ja elintason kasvu kytkettiin vahvasti tavoitteeseen nostaa kansalaisten koulutustasoa ja hyödyntää paremmin inhimillistä pääomaa. Hyvinvointivaltion ihanteesta kumpuava peruskoulun rakentaminen oli yksi merkittävimpiä koulutuspoliittisia uudistuksia Suomessa (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 36, myös Ahonen, 2003). Sillä tavoiteltiin erityisesti koulutuksen tasa-arvon ja saavutettavuuden paranemista (Lindström, 1996, 10–11).

Ahosen mukaan koulutuksellisen tasa-arvon käsite kytkeytyi 1960-luvulla voimakkaasti yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja tulkittiin yleiseksi sekä yhtäläiseksi ihmisoikeudeksi (Ahonen, 2003, 147–154). Peruskoulu-uudistuksessa eriarvoisena pidetty rinnakkaiskoulujärjestelmä purettiin, minkä tarkoituksena oli saada kaikki oppilaat sukupuolesta, asuinpaikasta tai vanhempien sosioekonomisesta taustasta riippumatta saman opetuksen piiriin (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 36–38; Lindström, 1996, 10–11). Opetuksen tuli olla kaikille maksutonta ja esimerkiksi peruskouluverkko oli rakennettava niin tiheäksi, että kaikilla oppilaille voitiin taata aito mahdollisuus osallistua opetukseen luokassa kotikoulun sijaan. Peruskoulu-uudistuksen tarkoituksena oli myös taata

yhtäläiset jatko-opintomahdollisuudet kaikille. (Ahonen, 2003,143.) Peruskoulusta tulikin nopeasti elimellinen osa hyvinvointivaltiota (Ahonen, 2003, 151).

Koulutuksellinen tasa-arvo käsitti tässä peruskoulun syntyvaiheessa kolme näkökulmaa: koulutukseen pääsyn, koulutusjärjestelyt ja koulutuksen tulosten yhdenvertaisuuden. Tällä tarkoitettiin yhteisiä oppimistavoitteita koko ikäluokalle. Opetusresurssit oli jaettava siten, että kaikille oppilaille mahdollistetaan perustavoitteiden saavuttaminen. (Rinne & Vuorio, 1996, 48–53.) Ahosen (2003) mukaan kaikille samanlaisten koulutusmahdollisuuksien takaamisen nähtiin edellyttävä vahvaa valtionohjausta esimerkiksi sen suhteen, mitä sisältöjä kouluissa opetetaan tai minkälaisia tuloksia tavoitellaan (Ahonen, 2003, 147–154). Peruskoulun kritisoijat eivät nähneet tätä enää pelkästään tasa-arvona vaan jopa oppilaiden tasapäistämisenä (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002, 3–4). Jo 1970-luvulla oli peruskoulu-uudistuksen vankkojenkin kannattajien tunnustettava, ettei peruskoulu pystynyt toiveista huolimatta poistamaan täysin oppilaiden taustoista johtuvia eriarvoisuuksia, vaikka se onnistui tehokkaasti vähentämään sitä (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 62,333; Valkonen, Pesola & Jalovaara, 1996).

Peruskoulu-uudistus 1960-luvulla oli erityisesti vasemmistopuolueiden suuri tasa-arvohanke, jota keskustalaiset (silloinen Maalaisliitto) kannattivat alueellisen tasa-arvokysymyksen takia. Kokoomuslaisten vastustuksen suurin syy oli huoli siitä, että peruskoulu tasapäistäisi oppilaita liikaa. (Rinne & Vuorio, 1996, 43–44.) Vastauksena tähän huoleen peruskoulussa oli alkuaikoina käytössä opetusta eriyttävät tasoryhmät (Ahonen, 2003, 145). Tasoryhmät kuitenkin poistettiin 1970-luvun puolivälissä. Tutkimustulokset viittasivat siihen, että oppilaat valikoituivat tasoryhmiin sukupuolen, perhetaustan ja asuinpaikan perusteella, eivät omien kykyjensä mukaan. Yksilöllisyys oli oikeistolle edelleen tärkeä teema ja huoli oppilaiden erilaisuuden huomioimisen mahdollisuuksista kasvo tasokurssien poistamisen myötä. (Rinne & Vuorio, 1996, 74–102.) Opetusta pyrittiin joustavoittamaan esimerkiksi tuntikehyksellä, jonka avulla laskettiin kouluissa ja osittain myös kunnissa annettavien opetustuntien määrä tietyissä oppiaineissa (Aho ym., 2006, 58).

2.2 Kohti uusliberalismia ja koulumarkkinoita

Uusliberalismin juuret ovat 1800-luvun klassisessa talousliberalismissa ja se korostaa yksilön vapautta, yksityistä omistusoikeutta sekä vapaita markkinoita (Harvey, 2008, 28–30; Patomäki, 2007, 10–12; Hilpelä, 2001, 142–143). Uusliberalismissa laajennetaan markkina- ja yritystaloudesta tuttuja muotoja julkiselle sektorille. Näitä ovat esimerkiksi uusi julkisjohtamisen oppi, suoritusperusteisuus ja toimintojen ulkoistaminen. (Ball, 2001, 29–36; Friedman, Lempiäinen & Vesikansa, 1982, 8.) Uusliberalismi mielletään oikeistolaiseksi aatteeksi. Sen nousu alkoi maailmalla 1960–1970-luvun taitteessa ja Suomeen uusliberalistiset aatteet rantautuivat 1980-luvun loppupuolella hyvinvointivaltioon kohdistuneen kritiikin myötä. (Patomäki, 2007, 10–28, Ahonen, 2001.) Hyvinvointivaltioon kohdistunut kritiikki oli osa yleisempää kulttuurista muutosta, joka alkoi länsimaissa jo 1970-luvun lopulla (Jallinoja, 1993, 49). Hautamäen mukaan hyvinvointivaltio siirtyi Suomessa samaan aikaan taloudellisen kasvun ajasta niukkuuden aikaan, joka pakotti pohtimaan kriittisesti kuinka suuri valtion rooli voi olla. (Hautamäki, 1993, 146). Samalla voimistuivat myös vaatimukset yksilöiden omista mahdollisuuksista päättää itseään koskevista asioista (Ahonen, 2003, 162–163). Tämä oli hedelmällistä maaperää uusliberalistiselle puhetavalle, joka Patomäen mukaan vakiintui myös Suomessa. Uusliberalistisia uudistuksia sekä tehostuksia vietiin viety läpi monilla sektoreilla, vaikka hyvinvointivaltion toimintaperiaatteita ei sinänsä vastustettu. (Patomäki, 2007, 96–97.)

Uusliberalismissa keskeinen tavoite on yksilön valinnanmahdollisuuksien ja vapauden lisääminen (Karlsson, 2014, 17). Kamppailu hyvinvointivaltion puolustajien ja uusliberalismin kannattajien välillä voidaan tiivistää kilpailutilanteeseen tasa-arvon ja valinnanvapauden välille. Vapaus merkitsee uusliberalistisesta näkökulmasta individualistista lähestymistapaa sekä vapaita markkinoita. Hyvinvointivaltion näkökulmasta vapaus on kollektiivinen ilmiö, joka asemoidaan suhteessa tasa-arvoon. Vapaudella voidaan tarkoittaa siis vapautta jostakin tai vapautta johonkin. Uusliberalistisessa näkökulmassa tämä tarkoittaa vapautta hyvinvointivaltion rakentamista jäykistä normeista, tasapäistämisestä ja

byrokratiasta yksilön omaa valinnanvapautta korostaen. (Hall, 1992, 269; Niiniluoto, 1993, 133.) Vapautta koskeva näkökulma painottaa Jallinojan (1993, 54) mukaan vahvasti yksilöiden erilaisuutta ja erilaisia tarpeita – jopa erilaista hyvää kaikille. Kiinnostava kysymys onkin, milloin erilaisuus merkitsee eriarvoisuutta.

Uusliberalistisen politiikan vauhdittajana on maailmalla toiminut vaurastunut keskiluokka, joilla on mahdollisuus suhtautua hyvinvointivaltion turvaa tuoviin rakenteisiin kriittisesti ja vaatia suurempaa yksilöllistä toimintavapautta (Ahonen, 2003, 162–163). Näitä tarpeita palvelemaan luoduilla erilaisilla markkinoilla kuluttaja voi vapaasti valita esimerkiksi tarvitsemansa palvelun tuottajan (Ball, 2006, 122). Kuitenkin esimerkiksi Bauman on todennut, että vaikka kaikilla yksilöillä on periaatteessa, “de jure”, oikeus valita palveluiden tuottajia, kaikilla ei ole käytännössä, “de facto”, mahdollisuutta, kykyä tai resursseja palveluiden kilpailuttamiseen (Bauman, 2000, 49–51).

Markkinat ja valinnanvapaus näkyvät myös uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa. Koulutuspolitiikka on alisteinen taloudelle ja kilpailulle, mikä näkyy myös esimerkiksi erilaisissa kannanotoissa keskittää Suomen kilpailukyvyn nimissä lisäpanostuksia lahjakkaiden oppilaiden kouluttamiseen. (Kivirauma, 2001, 74–77; Hirvi & Pirnes, 1996, 18–20.) Yksilön vastuulla on omasta menestyksestään huolehtiminen, esimerkiksi koulutusvalinnoilla. Yhteiskunnan on toki taattava viimekätinen turvaverkko, mutta eriarvoisuuden vähentämistä tärkeämpää on lahjakkuuspotentiaalista huolehtiminen. Vain sen avulla esimerkiksi Suomi voi pärjätä globaalissa kilpailussa. (Rinne 2001, 94–97; myös Rinne, 2012.) Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa uskotaan, että vapaat markkinat ovat oikeudenmukaisin tapa järjestää koulutus, minkä takia koulutuspoliittiset päätökset voidaan jättää markkinoiden ratkaistavaksi (Kivirauma, 2001, 74–77).

Koulutuspolitiikan muutosta Pohjoismaissa voidaan pitää osana siirtymää aatteeltaan uusliberalistisempaan yhteiskuntaan. Valtiokeskeisyyden purkaminen ja koulumarkkinoiden luominen ovat osa laajempaa kansainvälistä ideologista ja taloudellista kehitystä. Tässä kontekstissa myös koulujen täytyy

olla tehokkaita ja pärjätä kasainvälisessä kilpailussa. Koulujen oppilaat nähdään asiakkaina tai koulutuspalveluiden kuluttajina. Näin koulutus sekä sen kasvatustehtävä määritellään täysin uudelleen yhteiskunnassa, jossa koulut toimivat osana markkinoita. (Lindblad, 2001, 59–63; Hautamäki, 1993, 203–206.) Lehtisalo ja Raivola (1999, 54) kuitenkin muistuttavat, että koulumarkkinat ovat nollasummapeliä, joten kilpailu tuottaa voittajien lisäksi myös häviäjiä. Markkinat eivät yksin pysty ennakoimaan kuluttajien päätöksiä ja riskinä on, että koulutukselle asetettuja tavoitteita ei vapaassa markkinatilanteessa saavuteta. Markkinat voivat olla myös kyvyttömiä huomioimaan esimerkiksi syrjäytyneiden ja maahanmuuttajien koulutustarpeita. Markkinoilla on päinvastoin mahdollisuus vahvistaa ja legitimoida etuoikeuksia ja sosioekonomista statusta.

Uusliberalismiin ja uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan liittyy kiinteästi uusi julkisjohtamisen oppi eli New Public Management (NPM). Siinä yritysmaailmassa ja yksityisellä sektorilla käytössä olevia toimintatapoja siirretään julkishallintoon ja julkisten organisaatioiden toimintaan, kuten kouluun. Tämä tuo osaltaan julkiset organisaatiot käytännön tasolla markkinavoimien ja kilpailun piiriin. (Patomäki, 2007, 29–39; Ahonen, 2003, 166–167.) Menestymisen mittarit ovat samat kuin markkinaehtoisilla yrityksillä. Keinoina päästä asetettuihin tavoitteisiin voidaan käyttää esimerkiksi tehtävien yksityistämistä tai ulkoistamista yksityisille toimijoille (Patomäki, 2007, 70–72; Ahonen, 2001, 180; Hautamäki, 1993, 242.) Lisäksi päätöksentekoa halutaan joustavoittaa ja siirtää lähemmäs asianosaisia, eli kansalaisia (Ahonen, 2003, 162–163). NPM -oppia on sovellettu koululaitokseen esimerkiksi purkamalla opetuksen ohjaamiseen liittyviä normeja, antamalla enemmän valtaa kouluille itse päättää opetuksen sisällöistä ja samalla vähentää valtion laitosten ohjausvaikutusta (Ahonen, 2003, 194–195). Uusliberalistinen NPM-oppi, koulumarkkinat ja kilpailu ovat tuttuja myös Suomen koulutuspolitiikassa.

Koulutuspolitiikan kääntyminen uusliberalistiseksi Suomessa on Kivirauman mukaan ollut poliittisesti yllättävän yhtenäinen hanke, vaikka oikeiston rooli suunnan muutoksessa on ollut vahva (Kivirauma, 2001, 86). Syitä ovat olleet esimerkiksi edellä mainittu hyvinvointivaltion taloudellinen kriisi, vaurastuvan keskiluokan halu yksilöllisyyteen ja oikeistoliberalististen näkemysten yleinen

vahvistuminen yhteiskunnassa. Vaikutukset levisivät koulumaailmaan osittain kansainvälisiä reittejä pitkin muista Euroopan maista ja kansainvälisistä organisaatioista, mutta myös Suomen yritysmaailman ja työmarkkinajärjestöjen edustajien kautta. (Ahonen, 2003, 173–175; Kivirauma, 2001, 73–75.; Autio, Hakala & Kujala, 2017, 8.) Samaan aikaan julkisen sektorin säästöpaineeet kävivät Suomessa 1990-luvun laman takia koviksi ja halu julkisen sektorin pienentämiseen kasvoi. (Rinne & Vuorio, 1996, 125.) Uusliberalistisessa hengessä peruskoulua kritisoitiin siitä, ettei se pelkästään tarjonnut yhdenmukaista opetusta taustasta riippumatta, vaan samalla pakotti oppilaita yhdenmukaistavaan muottiin. Koulutusjärjestelmää syytettiin lahjakkaiden oppilaiden laiminlyönnistä eikä peruskoulun uskottu tarjoavan heille riittävän laadukasta opetusta. (Rinne & Vuorio, 1996, 123; Hirvi, 1996, 38–39.)

Kivirauman (2001, 86) tutkimuksesta käy ilmi näkemys, jonka mukaan suurimmilta poliittisilta kiistoilta vältyttiin toteuttamalla uusliberalistiset koulutuspolitiikan uudistukset pienissä erissä yksittäisinä hankkeina. Lopputuloksena oli täysin muuttunut koulutuspoliittinen järjestelmä. Esimerkiksi Ahosen mukaan 1990-luvulla tapahtunut paradigman muutos valistusajan eetoksesta uusliberalistiseen, oli merkitykseltään verrattavissa edellisen sukupolven toisen suuntaiseen mullistavaan saavutukseen, peruskouluun luomiseen (Ahonen, 2003, 199; Ahonen, 2001, 175–176). Päättäväisimmin uusliberalistista politiikkaa ajoivat 1990-luvulla hallinneet oikeistopuolueiden ministerit ja toisaalta ministeriöiden virkamiehet (Seppänen, 2006, 72–23; Ahonen, 2001). Toisaalta Meriläisen tutkimuksen mukaan nimenomaan vaikuttajat ja virkamiehet kiistävät uusliberalismin vaikutuksen 1990-luvulla harjoitettuun politiikkaan (Meriläinen, 2011, 202–204).

Uusliberalististen piirteiden myötä valtion rooli koulutuksen normittajana vähentyi huomattavasti. Esimerkiksi yhtenäinen opetussuunnitelma väljentyi sisältöjen osalta huomattavasti. Koulujen tehtäviksi jäi valtakunnallisten kattotavoitteiden saavuttaminen sekä ulkopuolisten arviointien läpäiseminen - käytännössä siis tulosvastuullisuus. Samaan aikaan vanhempien vapaa kouluvalinta markkinaehtoisti kouluja ja murensi lähikouluperiaatetta. Kouluvalinnan myötä vanhemmat saattoivat valita entistä vapaammin lapsensa koulun ja kilpailuttaa

vaihtoehtoja esimerkiksi eriytetyllä opetussuunnitelmalla. Kouluvalinta ei säädösten mukaan saanut loukata muiden oppilaiden subjektiivista oikeutta lähikouluun, eli oikeutta kunnan oppilaalle osoittamaan koulupaikkaan, mutta silti koulut erilaistuivat sosioekonomisilta taustoiltaan. (Ahonen, 2003, 194–199.)

Myös tasa-arvon käsite koki muutoksen 1980-luvulla uusliberalismin myötä, jolloin merkitys muuttui jokaisen yksilön oikeuteen toteuttaa mahdollisuuksiaan kykyjensä mukaan sekä saada lahjojaan vastaavaa koulutusta. Erojen tasaaminen nähtiin jopa vanhanaikaisena tasa-arvokäsityksenä. (Kettunen ym., 2012, 47–48.) Toisaalta koulutuksellinen tasa-arvo sukupuolten, alueiden ja eri väestöryhmien kesken oli edelleen keskeinen koulutuspolitiikan tavoite (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002, 27, 95).

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan ydinajatuksia voi tiivistää Rinnettä (2011) mukaillen kymmenen kohdan ohjelmaksi:

1. Vanhempien oikeus vapaaseen kouluvalintaan ja entistä löyhempi koulupiirijärjestely
2. Koulujen kilpailuttaminen ja markkinoiminen erilaisilla profiileilla ja panostuksilla
3. Koulujen johtamiskulttuurin muutos
4. Koulujen laaja oma päätäntävalta opetussuunnitelmaan liittyvässä työssä
5. Usko markkinoiden oikeudenmukaisuuteen
6. Koululainsäädännön normien purkaminen ja väljentäminen ja siitä seuraava tulosvastuullisuus mm. opetuksen laadussa
7. Koulujen ja opettajien työn julkinen arviointi sekä erilaiset ranking listat
8. Erikoiskoulujen hyväksyminen lahjakkaille
9. Koulujen yksityistäminen ja rahoituspohjan laajentaminen
10. Julkisten määrärahojen ja investointien karsiminen

2.3 Kouluvalinta uusliberalistisen koulutuspolitiikan ilmiönä

Kouluvalinta on yksi uusliberalistisen kouluvalinnan ilmiö koulumarkkinoilla. Koulumarkkinat tarkoittavat kouluvalintapolitiikan tapahtumapaikkaa, missä vanhemmat voivat hakea lapselleen muuta koulupaikkaa lähikoulun sijaan ja

missä koulut voivat osittain valikoida oppilaitaan. (Seppänen, 2006, 3.) Koulumarkkinoiden idea perustuu siihen, että vanhemmat valitsevat rationaalisesti koulun, joka tuottaa heidän lapselleen maksimaalisen hyödyn. Koulut taas pyrkivät toimimaan houkuttelevasti markkinoilla taatakseen menestymisensä tai ainakin selviytymisensä. (Gewirtz & Ball, 1995, 2–9.) Toisaalta markkinoiden ja kilpailun suotuisat vaikutukset koulutuskentällä voivat näkyä vain, jos koulutustarjonnan määrä voi aidosti joustaa kysynnän mukaan ja rahoitus perustuu koulutustarjonnan määrän mukaisesti koulujen oppilaspohjaan (Kortelainen & Kuosmanen, 2014, 2). Suomessa kouluvalinta tapahtuu käytännössä julkisten koulujen välillä, joten Kortelaisen ja Kuosmasen tarkoittamia aitoja koulumarkkinoita ei ole tänne syntynyt (Seppänen, 2006, 28).

Kouluvalinnan historiallinen tausta ulottuu länsimaissa noin 1970-luvun alkuun, jolloin mahdollistettiin laajempi kouluvalintaoikeus oppilaille sekä heidän vanhemmilleen (Lidström 1999, 138). Markkinamekanismeihin nojaavaa koulutuspolitiikkaa on harjoitettu pitkään esimerkiksi Isossa-Britanniassa, Yhdysvalloissa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa, ja on levinnyt sieltä myös Pohjoismaihin, erityisesti Ruotsiin. Useissa näissä maissa vanhempien sosioekonominen status sekä erilaiset pääoman muodot vaikuttavat siihen, miten kouluvalintaa hyödynnetään. Tämä on voimistanut ilmiötä sosiaalisesti erottelevasta koulutusjärjestelmästä. (Seppänen & Rinne, 2015, 28–29.) Seppäsen mukaan myös suomalaiskaupunkien koulumarkkinoilla on kansainvälisesti tunnistettavia piirteitä ja voidaan sanoa kansainvälisen kehityksen heijastuneen voimakkaasti Suomen koulutuspolitiikkaan (Seppänen, 2003a, 3). Esittelen seuraavaksi kouluvalintaa käytännössä Euroopassa ja Pohjoismaissa, joista oma kouluvalintajärjestelmämme on ottanut Seppäsen mainitsemia vaikutteita.

Kouluvalinta Euroopassa ja Pohjoismaissa

Isossa-Britanniassa kouluvalinta on ollut pitkään osa koulujärjestelmää, jossa koulut ovat voimakkaasti eriarvoistuneita, kilpailutettuja ja profiloituneita. Menestyvät yksityiskoulut keräävät rahaa sponsoreilta ja tarjoavat monipuolista koulutusta niille oppilaille, joilla on varaa siitä maksaa. Kaikkein huonoimpia kouluja poisvalitaan voimakkaasti, ja osa kouluista on jouduttu jopa

lakkauttamaan. (Seppänen, 2006, 43–45.) Ballin mukaan on nähtävissä, että korkeammasta sosioekonomisesta taustasta ymmärretään ja hyödynnetään koulumarkkinoiden mahdollisuuksia systemaattisemmin kuin alemmista sosioekonomisista ryhmistä (Ball, 2006, 171–176). Tietoa hyvistä ja omalle lapselle sopivista kouluista hankitaan omien verkostojen kautta, joissa liikkuvat mielikuvat kouluista ovat erityisen tärkeitä (Ball, 2006, 176, 237). Samankaltaisia havaintoja Suomessa ovat omissa tutkimuksissaan saaneet esimerkiksi Seppänen ja Kosunen (Seppänen & Kosunen, 2015; Seppänen, 2006). Erilaisena esimerkkinä Ison-Britannian sisällä on Skotlanti, jossa pohjoismaisella peruskoulujärjestelmällä on vahvempi kannatus kuin Englannissa. Skotlannissa paikallisilla viranomaisilla on annettu huomattavasti enemmän valtaa ja koulutustarjonta on eriytynyt vähemmän kuin Englannissa. Vain neljä prosenttia skotlantilaisista oppivelvollisista kävi yksityistä koulua 2000-luvulla. (Seppänen, 2006, 46.)

Ruotsissa kouluvalintapolitiikka vahvistui erityisesti 1980-luvulla, vaikka muutoksen ensimmäiset askeleet otettiin jo 1970-luvulla Ruotsin poliittisen ilmapiirin muututtua oikeistolaisempaan suuntaan. Päätösvaltaa kouluvalinnoissa siirrettiin valtioilta kunnille ja koulutuksen järjestäjille. (Lidström 1999, 142.) Esimerkiksi Tukholmassa uudenlainen hallintomalli on Söderströmin ja Uusitalon mukaan lisännyt segregaatiota (Söderström & Uusitalo, 2005, 24). Ruotsissa erityispiirteenä ovat 1990-luvun alussa perustetut ns. vapaakoulut (fristående skola). Vuonna 2007 joka kymmenes peruskoululainen kävi Ruotsissa yksityistä koulua. Yksityiskoulujen tekemä taloudellinen tulos on houkutellut jopa pääomasijoittajia koulumarkkinoille ja esimerkiksi koulukonserni Academian osti kaksi riskipääomarahastoa noin kahdella miljardilla kruunulla. (Kettunen ym., 2012, 49.)

Viroon kouluvalintapolitiikka ajautui vähitellen ilman selkeää uudistusagendaa. Vähäisiä eroja koulujen välillä on selitetty mm. Neuvostoliiton aikaisesta vahvasta tasa-arvoisen koulujärjestelmän perinteestä ilman rankinglistoja. Silti myös Virossa on havaittu, että niissä kaupunkikouluissa, jotka valikoivat oppilaitaan enemmän, oppilaat menestyvät paremmin. (Pöder & Lauri, 2014, 450.)

Tanska eroaa kouluvalinnan suhteen muista Pohjoismaista. Tanskassa uusliberalistista ja markkinaorientoitunutta koulutuspolitiikkaa harjoitettiin ennen muita Pohjoismaita. Samoin vapaa kouluvalintaoikeus mahdollistettiin lakimuutoksien avulla aikaisemmin. Vapaan kouluvalinnan oikeutta pidetään Tanskassa koulujen toimintakykyä edistävänä piirteenä. (Seppänen 2006, 47.)

Kouluvalinta Suomessa

Kouluvalinta peruskoulussa hivuttautui osaksi Suomen koulujärjestelmää 1990-luvulla muita Pohjoismaita myöhemmin (Seppänen, 2003a, 177–180). Kouluvalinta liittyy laajemmin hyvinvointivaltion palveluiden järjestämiseen uusliberalististen periaatteen mukaisesti. Muutos politiikassa tapahtui ilman minkään yksittäisen poliittisen puolueen suurta vastustusta (Varjo, 2001, 241; Kivirauma, 2001). Sen sijaan esimerkiksi työmarkkinajärjestöt ja yrityselämän edustajat kannattivat eurooppalaisten aatteiden mukaisesti kouluvalintaa ja koulumarkkinoita. Monipuolisemman koulutustarjonnan uskottiin lisäävän oppilaiden motivaatiota ja tukevan erityisillä painotuksilla lahjakkaita ja harrastuneita oppilaita (Ahonen, 2003, 173–175). Toisin kuin muualla maailmalla, kouluvalintaa ei Suomessa perusteltu perheiden mahdollisuudella valita laadukkaampaa perusopetusta lapselleen, vaan oppilaiden ja vanhempien yksilöllisyyttä sekä valinnanvapautta tukevana järjestelmänä (Varjo, 2007, 241; Seppänen, 2003a, 177–180). Koulujen profiloituminen nähtiin keskeisenä toimintatapana koulumarkkinoiden luomiseksi, mutta kyseessä on ollut myös koulujen selviytymisstrategia laman aikaisiin rajuihin säästöihin (Saari & Kupari, 1996, 116–117). Tällaisessa toimintatavassa korostuivat valtion sääntelyn vähentyminen, kuntien rahoittaminen valtionosuusjärjestelmällä, yksilöllisten valintojen parempi mahdollistaminen, erikoistuminen ja joustavuus. Instituutioilla oli palveluiden käytännön toteuttamiseen varsin vapaat kädet ja onnistumista kontrolloitiin jälkikäteen erilaisilla arvioinneilla. Samalla puhe kansalaisista ja oppilaista kääntyi entistä vahvemmin asiakkaiksi ja palvelun käyttäjiksi (Seppänen, 2006, 10–12). Universaaliuuden ideologiaan kytkeytyy siis voimakkaasti selektiivisiä käytäntöjä (Varjo & Kalalahti, 2016, 652).

Kouluvalinta on tänä päivänä ennen kaikkea suurten kaupunkien ilmiö, sillä niissä on useampi koulu kohtalaisen matkan päässä toisistaan (Räty ym., 2009, 290).

Kouluvalinta perusopetuksessa liitetään Suomessa ensisijaisesti oppilaiden mahdollisuuteen valita painotettua opetusta tai yksilöllisiä koulupalveluja. Tiettyyn kouluun valikoituminen voi Suomessa kulkea perusopetuksessa kolmea reittiä: oppilaaksiottoalueen perusteella omaan lähikouluun, perheiden tekemien aktiivisten kouluvalintojen kautta johonkin toiseen kouluun sekä perheiden tekemien muuttopäätösten kautta. (Bernelius, 2013, 42–67.)

Jo ennen kouluvalinnan tuomista Suomen lainsäädäntöön vanhemmat ovat voineet vaikuttaneet lastensa kouluun asuinalueiden valinnan kautta. Asuinalueet ovat eriytyneet asuntojen hintatason ja omistussuhteen mukaan, sillä hyvätuloiset, joilla on myös useammin korkea koulutustausta, kasautuvat alueille, joissa on hintatasoltaan kalliimpia omistusasuntoja. Asuinalueen sosioekonominen taso näkyy Silvennoisen ja muiden tutkijoiden mukaan lähikoulujen oppilasaineksessa ja jopa oppimistuloksissa. Tästä syystä koulujen oppilasainesta on pyritty sekoittamaan esimerkiksi kouluvalinnan mahdollistamisella. (Silvennoinen ym., 2015, 358.)

Kouluvalintapolitiikan on nähty olevan ennen kaikkea ideologinen ja poliittinen kysymys. Kun yhtenäisyyskouluarvojen mukaan kaikkien lasten kouluttaminen nähdään arvokkaana, keskiössä ovat uusliberalistisesta politiikasta vaikutteita saaneessa kouluvalintajärjestelmässä koulutuksen hyödykkeet yksilökeskeisesti. Kouluttaminen arvotetaan suhteessa kustannuksiin ja tuloksiin. (Seppänen, 2006, 13.) Toisaalta Kalalahden, Silvennoisen ja Varjon tutkimuksen mukaan peruskouluikäisten lasten kaupunkilaisvanhemmat suhtautuvat myönteisesti yhtenäiseen peruskouluun ja uskovat järjestelmään tasa-arvon takaajana. Vain harva toivoo peruskoulujen selvempää erilaistumista. (Kalalahti ym., 2015, 388.) Lähikoulun valinta onkin kasvattanut suosiotaan ja esimerkiksi Helsingin opetuslautakunnan mukaan vuonna 2015 omassa lähikoulussaan koulutaipaleen aloitti 88 % ikäluokasta. Tähän on tosin laskettu myös omalta oppilaaksiottoalueelta koulun painotettuun opetukseen päässeet oppilaat. (Opetuslautakunnan kokous 7/2016.)

Perheiden suhtautumiseen kouluvalintaan ja kouluvalintapolitiikan käyttämiseen vaikuttaa perheen sosioekonominen asema siten, että mitä korkeampi asema on,

sitä todennäköisemmin perhe hyödyntää mahdollisuuden kouluvalintaan. Erityisesti lasten hyvä koulumenestys yhdessä korkean sosioekonomisen aseman kanssa vaikuttaa painotettuun opetukseen hakeutumiseen. Sen sijaa pelkällä hyvällä koulumenestyksellä painotettuun opetukseen päädytään selvästi harvemmin. (Silvennoinen ym., 2015, 360, myös Kosunen, 2016.) Toisaalta Berneliuksen tutkimus osoittaa, että kouluvalintaa käyttävien perheiden lapsilla vaikuttaa olevan keskimääräistä parempia oppimistuloksia. He myös valitsevat lähtökohtaisesti kouluja, joissa oppimistulokset ovat oman tason yläpuolella. (Bernelius, 2013, 67.) Myös Kuuselan (2006) mukaan koulujen oppimistuloksilla ja keskiarvoilla on tilastollinen yhteys oppilaiden sosioekonomista taustaa kuvaaviin muuttujiin (Kuusela, 2006, 66).

Perustelut hakea muuhun kuin omaan lähikouluun ovat enimmäkseen sosiaalisia. Perheiden valintoja perustellaan lapsen lahjakkuudella, harrastuneisuudella sekä erontekopuheella alueen tai koulun negatiivisiin oppimisidentiteetteihin. Lapselle sopiva kouluyhteisö korostuu kouluvalinnoissa paljon enemmän kuin oikeudet yksilölliseen opetukseen, joka toisaalta virallisissa koulutuspoliittisissa dokumenteissa perustelee kouluvalintaa (Seppänen ym., 2015, 194–196; Varjo, 2007, 241). Kosunen (2016, 83–96) tutkimuksen mukaan painotettuun opetukseen hakeudutaan myös siinä toivossa, että opetusryhmässä oppilaat olisivat motivoituneempia koulutyöskentelyyn. Korkeakoulutetut äidit pohtivat usean tutkimuksen mukaan eniten lastensa koulustrategioita, joihin voi kuulua tarpeen vaatiessa myös kouluvalinnan käyttäminen, esimerkiksi painotettuun opetukseen hakeutuminen (Poikolainen, 2012, 139; Seppänen, 2006, 285; Ball, 2006, 176, 237). Erityisesti torjutuissa kouluissa huolta herättää oppilaisiin liitetyt negatiiviset piirteet kuten maahanmuuttotausta (Seppänen, 2006, 3, 272, myös Bernelius, 2013). Kouluvalinnan suosioon vaikuttavat Seppäsen mukaan myös kaupungin opetushallinnon toimet. Esimerkiksi osalle yläkouluista on Seppäsen tutkimuksessa määritelty oppilasmäärältään pieni oppilaaksiottoalue. Kouluviranomaiset ja kaupungin luottamushenkilöt määrittävät paljonko koulut erikoistuivat ja kuinka paljon resursseja annetaan lähikoulutehtävän hoitamiseen. Oppilaspaikkoja on näissä erikoistuneissa kouluissa tarjolla reilusti ja opetus on usein painotettua. (Seppänen, 2006, 282–283.)

Vapaa kouluvalinnan käyttö edellyttää, että perheillä on oltava näkemystä ja tietoa siitä, mihin kouluvalinta johtaa. Riskinä on sen, että jako menestyjiin ja syrjäytettyihin syntyy toimijoiden omien koulutusvalintojen tai valitsematta jättämisen kautta. (Kivirauma, 2001, 82.) Vaikka kaikilla perheillä on samat oikeudet tehdä kouluvalintoja, ei käytännössä kaikilla perheillä ole siihen tarvittavia resursseja ja työkaluja, kuten aiemmin olen todennut. Hyvin informoidut vanhemmat, jotka koulumarkkinoiden asiakkaina päätöksiä tekevät, eivät ole vain julkisen informaation varassa, vaan hyödyntävät myös sosiaaliseen pääomaansa liittyviä verkostoja hiljaisen tiedon keräämiseen kouluista. Sosiaalisen pääoman myötä toiset vanhemmat ovat kulttuurisesti paremmin varustautuneita keskustelemaan opettajien ja viranomaisten kanssa lastensa koulunkäyntiä ja opetusta koskevista strategioista. (Silvennoinen ym., 2015, 359–361.) Vaikka sosioekonomiselta statukseltaan korkeammassa asemassa olevat perheet hyödyntävät enemmän kouluvalintaa, oikeutta kouluvalintaan vaativat erityisesti sosioekonomiselta statukseltaan matalammassa asemassa olevat perheet (Silvennoinen ym., 2015, 356).

Lehtisalo ja Raivola tuovat esiin, että koulutusjärjestelmän sisällä tapahtuu sosiaalista valikoitumista ja toisaalta oppilaan sosiaalinen tausta säätelee edelleen hänen koulutusnäkömiään. Koulutuksen periytyessä periytyy myös koulutuksella hankitut sosiaaliset edut. (Lehtisalo & Raivola, 1999, 56.) Tähän liittyen vapaan kouluvalinnan on toivottu vähentävän koulujen eriytymistä. Kouluvalinnan turvin oppilaiden on toivottu liikkuvan vapaasti koulujen välillä, ilman että hyvämaineiseen kouluun pääseminen edellyttää alueelle muuttamista. Monissa tapauksissa näin ei kuitenkaan ole ollut. Berneliuksen mukaan koulujen eriytyminen vapaan kouluvalinnan takia on tuottanut parempia oppimistuloksia saavien oppilaiden virran kohti hyväosaisempia kouluja, korostaen koulujen välisten sosioekonomisten ja etnisten erojen kasvua. (Bernelius, 2013a, 14; myös Bernelius, 2015.) Suomessakin on raportoitu osaamiserojen kasvusta eri sukupuolten sekä eri alueiden välillä, mutta myös esimerkiksi saman alueen sisällä. Esimerkiksi Seppäsen ja Rinteen mukaan pääkaupunkiseudulla koulut ovat erilaistuneet äitien koulutustason ja oppilaiden arvosanojen mukaan.

(Seppänen & Rinne, 2015, 42–43.) Vaikuttaa kuitenkin siltä, että erityisesti korkeasti koulutetut kaupunkilaisäidit tunnistavat kouluvalintaan liittyviä kielteisiä seurauksia, eivätkä siksi tuo esiin vaatimuksia valintamahdollisuuksien lisäämiseksi (Seppänen ym., 2015, 520).

Berneliuksen mukaan kouluvalinta kasvattaa eroja oppimistuloksiltaan heikoimpien ja parhaimpien koulujen välillä, syventäen eriytymistä jatkuvasti (Bernelius, 2013, 67). Lisäksi kouluvalinnat vaikuttavat Seppäsen tutkimuksen perusteella kouluissa oppilasainekseen enemmän kuin oppilasalueet itsessään (Seppänen, 2006, 291). Toisaalta Kortelaisen ja Kuosmasen mukaan kouluvalintoja vastaan esitetyssä kritiikissä ei ole riittävästi huomioitu sitä, että asuinalueet eriytyvät suurissa kaupungeissa joka tapauksessa. Eroihin vaikuttavat niin tulotaso, kuin vaikkapa asuntojen ominaisuudet. Alue-erot riittävät ilman kouluvalintojen vaikutusta luomaan eroja alueiden koulujen välille. (Kortelainen & Kuosmanen, 2014, 5.)

Suomalaisten lasten osaaminen on kansainvälisissä vertailuissa varsin korkeatasoista, samoin oppimiserot ovat olleet hyvin pieniä. Yhtenä syynä tähän on pidetty yhtenäistä, koko ikäluokalle tarkoitettua peruskoulua sekä koulutuksellisen tasa-arvon pyrkimistä oppilaiden lähtökohdista riippumatta. (Seppänen & Rinne, 2015, 42–43.) Yksilöllä on oikeus ottaa lahjakkuutensa käyttöön ja jalostaa sitä, samoin yhteiskunnalla on jopa velvollisuus saada koko lahjakkuusreservi käyttöönsä ja näin tuottaa huippuosaajia sen palvelukseen. Tämä ei kuitenkaan saisi johtaa peruuttamattomiin valintoihin, joiden vuoksi yksilö sijoittuu pysyvästi eriarvoiseen taloudelliseen tai sosiaaliseen asemaan, muistuttavat Lehtisalo ja Raivola. (Lehtisalo & Raivola, 1999, 57–58.) Lisäksi valitsemisen eetos, kuten Ball sitä nimittää, muuttaa perustavanlaaisesti koulutuksen tarkoitusta ja kokemusta. Vanhempien, oppilaiden ja koulujen välinen suhde muuttuu tavalla, jota ei voi kutsua enää tekniseksi muutokseksi. (Ball, 2004, 14–15.)

Vaikuttaa siltä, että Suomessa poliittisten puolueiden erilaisissa koulutuspoliittisissa ohjelmissa käsitellään erittäin vähän tai ei lainkaan kouluvalintaa, peruskoulujen profiloitumista, painotettua opetusta tai yksityisiä

kouluja koskevia kysymyksiä. Myöskään harjoitetun koulutuspolitiikan kielteisiä tai myönteisiä seurauksia, joita edellisissä kappaleissa käsittelin, ei juurikaan tuoda esiin, vaikka koulutuksen keskeinen rooli ja merkitys yhteiskunnassa tunnustetaan. (Rinne ym., 2015, 312.) Keskustelu kouluvalinnan ja koulutuksellisen tasa-arvon ympärillä on kuitenkin voimistunut ja saanut entistä enemmän myös median huomiota. Tämä saattaa lisätä myös puolueiden virallisia kannanottoja aiheesta eduskunta- ja maakuntavaalien lähestyessä (Rinne ym., 2015, 314; HS 1.11.2017; YLE 25.10.2017).

Suurissa kaupungeissa yhtenäinen peruskoulujärjestelmä saa kannatusta kaikkien puolueiden ja niiden äänestäjien keskuudessa, mutta suhtautuminen kouluvalintaan eriyttää jakolinjoja jonkin verran. Esimerkiksi Rinteen ym., mukaan perussuomalaisia äänestävät kannattavat muita yleisemmin täysin vapaata kouluvalintaa ja suhtautuvat kielteisesti inklusioon. Päinvastaisen kannan ottavat muita vahvemmin vasemmistoliiton äänestäjät. Samoin asennoituvat vihreiden äänestäjät, jotka kuitenkin muita aktiivisemmin yhdessä kristillisdemokraattien ja kokoomuksen kannattajien kanssa tekevät kouluvalintoja. Vähiten kouluvalintaa käyttävät perussuomalaisten ja keskustan äänestäjät, sekä ne jotka jättävät äänestämättä. Toisin sanoen innokkaimmat kouluvalinnan kannattajat, jättävät eniten kouluvalintaa käyttämättä ja samaan aikaan ideologisesti kouluvalintaa vastustavat käytännössä hyödyntävät sitä eniten. (Rinne ym., 2015, 314.) Näissä tutkimustuloksissa on kiinnostavaa samanmukaisuutta aiemmin esittelemääni tutkimukseen siitä, kuinka korkeammassa sosioekonomisessa statuksessa käytetään aktiivisemmin kouluvalintoja kuin alemmissa, joissa niitä kuitenkin vaaditaan eniten (Silvennoinen ym., 2015, 356).

Mikäli valtuutettujen vaalikonevastaukset noudattelevat Rinteen ym. (2015) havaitsemaa linjaa, vapaan kouluvalinnan puolustajat löytyvät perussuomalaisista ja kokoomuksesta sekä jossain määrin vihreistä. Kouluvalintoja vastaan olisivat sen sijaa perinteiset vasemmistopuolueet kuten vasemmistoliitto ja sosiaalidemokraatit ja mahdollisesti myös keskusta. Pienpuolueiden roolia, kuten piraatteja tai feminististä puoluetta ei aiemmin tutkittu, joten niiden kanta on enimmäkseen arvoitus. On myös mahdollista, että

yksittäisten ehdokkaiden henkilökohtaiset kannat painottuvat kouluvalintakysymyksissä puolueiden niin sanottuja virallisia kantoja voimakkaammin, jotta ehdokkaalla on mahdollisuus puhutella äänestäjiä mahdollisimman laajasti. Kanta kouluvalintaan liittyy myös eri tasa-arvon käsityksiin, joita käsittelen seuraavassa luvussa.

3 Sosiaalinen tasa-arvo ja yksilöllinen tasa-arvo teoreettisena viitekehyksenä

Suomalaisen koulujärjestelmän aatteellinen ja historiallinen tausta, joita olen aiemmissa luvuissa esitellyt, vaikuttavat voimakkaasti tasa-arvon tulkintaan. Ne kytkeytyvät pääosin peruskoulun perustamiseen aikaiseen yhteisen hyvän ideologiaan tai uusliberalistiseen yksilön mahdollisuuksia korostavaan ideologiaan. Varjo ja Kalalahti (2012) puhuvat yksilön koulutuksellisista oikeuksista ja mahdollisuuksia korostavista tasa-arvon tulkinnoista – siis sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon tulkinnoista. Merkitykset ovat aiemman tutkimuksen perusteella jossain määrin myös puoluepoliittisesti latautuneita (esim. Rinne & Vuorio, 1996 ja Ahonen, 2003). Koulutus on yksi väline tasa-arvon saavuttamiseksi ja samalla koulu voidaan ottaa järjestelmässä tarkkailun kohteeksi siitä näkökulmasta, miten se toteuttaa tasa-arvon periaatteita (Lehtisalo & Raivola, 1999, 69).

Tässä luvussa kokoan yhteen esittelemäni aiemman tutkimuksen ja historiallisen kontekstin avulla mitä näillä kahdella tasa-arvon tulkinnalla tarkoitetaan ja minkälaisia painotuksia niissä korostuu suhteessa niiden aatteelliseen historiaan. Tätä teoreettista viitekehystä tasa-arvojen tulkinnasta hyödynnän tutkimukseni analyysivaiheessa. Käytän sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitteistöä tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä.

3.1 Sosiaalinen tasa-arvo

1950-luvulta alkaen rinnakkaiskoulujärjestelmään kohdistuvan kritiikin myötä tasa-arvon käsitys sai uusia muotoja. Koulutuspolitiikassa kaikkien muodollinen mahdollisuus kouluttautua ei enää riittänyt, vaan jokaiselle oli kykyjensä puitteissa tarjottava aito mahdollisuus julkisin varoin kouluttautua niin pitkälle kuin mahdollista. Tämä *liberaali tasa-arvokäsitys* tai *sosiaalinen tasa-arvokäsitys* korostaa oikeutta tasa-arvoiseen kohteluun, kuten ulkoisten esteiden (maantieteellisten, taloudellisten ja sosiaalisten) poistamista koulutusmahdollisuuksien tieltä. Samalla koulutuspolitiikan tehtäväksi annetaan

epätasa-arvoisuuksien tasoittaminen yhteiskunnallisten erojen suhteen. (Kalalahti & Varjo, 2012, 43–44; Lindström, 1996, 10–11.)

Sosiaalisen tasa-arvon käsite on vahvasti yhteydessä peruskoulun perustamiseen ja hyvinvointivaltion ideologiaan (Ahonen, 2003, 151). Sosiaalisen tasa-arvon määrittely perustuu vahvasti sosiaalisten ryhmien tasaveroiseen oikeuksiin ja mukailee YK:n ihmisoikeusjulistusta oikeudesta koulutukseen. Pohjoismaisena lisäyksenä korostuu kuitenkin kaikkien oikeus laadukkaaseen koulutukseen. Sosiaalisen tasa-arvon käsite kattaa pitkälti sen, mitä englanninkielen käsitteellä *equality* viitataan. Sosiaalinen tasa-arvodiskurssi on hallinnut voimakkaasti perinteisten vasemmistopuolueiden ja keskustan koulutuksellisia tasa-arvonäkemyksiä. (Simola ym., 2015, 90–91.)

Esittelemäni aiemman tutkimuksen ja historiallisen kontekstin perusteella sosiaalisen tasa-arvon käsitteessä korostuu tiivistäen seuraavat periaatteet pohjoismaista hyvinvointivaltiota mukaillen.

- Valtiolla on laaja vastuu kansalaisten hyvinvoinnista ja vahva rooli julkisten palveluiden tuottajana.
- Positiivinen vapauskäsite, jossa laajat hyvinvointivaltion palvelut ja turvaverkot antavat kansalaisille mahdollisuuden toimia omien tavoitteidensa mukaisesti sosioekonomisesta statuksesta riippumatta.
- Universaalit oikeudet, eli yhtäläiset oikeudet samanlaiseen, laadukkaaseen koulutukseen sukupuolesta, asuinpaikasta tai vanhempien sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Aito mahdollisuus julkisin varoin kouluttautua niin pitkälle kuin kyvyt riittävät.
- Taloudellisten ja sosiaalisten etujen oikeudenmukainen jakautuminen sekä vahva yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus.
- Vahvat, keskitetyt yhdenmukaiset säädökset, joilla turvataan hyvinvointivaltion palveluiden tasainen laatu.
- Epätasa-arvoisuuksien tasoittaminen yhteiskunnallisten erojen suhteen koulutuspolitiikan keinoin
- Kunnalla vahva rooli oppilaan koulupaikkaa määriteltäessä.
- Kouluvalinta nähdään uhkana tasa-arvolle.

3.2 Yksilöllinen tasa-arvo

Uusliberalististen aatteiden saatua jalansijaa Suomessa 1990-luvun tienoilla on peruskoulun nähty pahimmillaan tasapäistävän oppimistuloksia ja jättävän lahjakkaat oppilaat huomiotta. Oikeudenmukaisuuden nimissä koulutuksellisen tasa-arvo määriteltiin tarkoittamaan yksilöiden mahdollisuuksia toteuttaa omia pyrkimyksiään ja kehittymistään. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi vapaata kouluvalintaa, koulujen profiloitumista, koulutusta ohjaavan sääntelyn purkamista ja lahjakkuuksien huomioimista erikoistumisvaihtoehdoilla. (Kalalahti & Varjo, 2012, 47–50; Hirvi & Pirnes, 1996, 113.) Kiviraumaa (2001, 82) mukaillen voidaan todeta, että kollektiivisesta tasa-arvosta siirryttiin yksilöä korostavaan tasa-arvoon.

Yksilöllisen tasa-arvon tai uusliberalistisen tasa-arvon käsitteessä korostuu valinnanvapaus ja markkinaliberalismi. Yksilöllä on oikeus toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään inhimillisen pääoman kasvattamiseen. Tämän toteutumiseksi halutaan, että oppilaiden lahjakkuuspotentiaali on huomioitava koulutuksessa ja että jokaisen oppilaan on saatava edellytystensä mukaista opetusta. Yksilöllisen tasa-arvon käsitys saa vastakaikua perinteisiltä oikeistopuolueilta ja myös vihreiltä. (Simola ym., 2015, 95–99.)

Yksilöllisen tasa-arvon mallissa vastuu lapsen kannalta parhaan koulun valinnasta jää perheelle, toisin kuin sosiaalisen tasa-arvon mallissa, jossa aktiivisena toimijana on koulupaikan määrittävä kunta. Yksilöllisen tasa-arvon mallissa näkyvät väistämättä perheiden sosioekonomisen aseman väliset erot taidoissa, joilla kouluvalintaa tehdään. (Simola ym., 2015, 108.)

Esittelemäni aiemman tutkimuksen ja historiallisen kontekstin perustella yksilöllisen tasa-arvon käsitteessä korostuu tiivistäen seuraavat periaatteet uusliberalistista ideologiaa mukaillen:

- Valtion rooli ihmisten elämän säätelyssä pieni. Omalla ansiolla ja ponnistelulla on vahva merkitys yksilön menestyksen ja ansioiden turvaajana.

- Negatiivinen vapauskäsite. Toiset ihmiset tai instituutiot eivät saa rajoittaa tai loukata yksilön vapautta. Yksilöille huomioitava mahdollisuuksia toteuttaa omia pyrkimyksiään ja kehittymistään ja yksilön vapautta tulisi lisätä.
- Lahjakkuuspotentiaalin hyödyntäminen ja yksilöllisten valintojen aktiivinen tukeminen eri lailla profiloituneilla kouluilla, luokilla ja opetusryhmillä. Kouluvalinta nähdään keinona toteuttaa näitä.
- Vahva usko markkinoiden oikeudenmukaisuuteen. Kilpailun, vapaan valinnan ja muiden markkinamekanismien avulla voidaan tuottaa laatua ja tehokkuutta.
- Sääntelyn purkaminen ja paikallisten toimijoiden autonomian lisääminen. Laatua valvotaan arvioinnin kautta.
- Perheellä vahva rooli lapselle sopivan koulupaikkaa valinnassa.

4 Helsinki peruskoulutuksen järjestäjänä ja koulutuspoliittisena toimijana

Tässä kappaleessa käsitelen Helsingin ja sen valtuuston roolia koulutuksen järjestäjänä sekä koulutuspoliittisena toimijana. Käsittelen ensiksi minkälainen rooli kunnalla, erityisesti sen valtuustolla on oppilaan sijoittamisessa ja kouluvalintaan liittyvissä käytänteissä. Käsittelen myös, miten oppilaaksiotto on Helsingissä järjestetty. Lisäksi avaan sitä, minkälaisia seurauksia tutkimusten mukaan kouluvalinnalla on ollut esimerkiksi koulujen eriytymiseen ja koulutukselliseen tasa-arvoon, erityisesti Helsingissä.

4.1 Helsinki koulutuksen järjestäjänä

Mikäli Sipilän hallituksen tavoittelemat sote- ja maakuntauudistus astuvat voimaan kuluvalle kunnanvaltuustokaudella, merkittävä osa sosiaali- ja terveystalouden asioista siirtyy maakuntavaltuustoille. Tällöin kuntapäätäjien työn keskiöön nousee entistä vahvemmin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala niiden ollessa uudistuksen jälkeen isoin budjettimomentti esimerkiksi Helsingin kaupungin talousarviossa. (Helsingin kaupungin talousarvio 2018; Maakunta- ja sote uudistuksen esittely.) Tästä syystä on mielestäni perusteltua tutkia, minkälaisia näkemyksiä valtuutetuilla on koulutukselliseen tasa-arvoon.

Hyvinvointipalveluiden, kuten sosiaali- ja terveydenhuollon, opetuksen sekä kulttuurin osalta kunnilla on päävastuu tehtävien järjestämisestä. Valtion tehtävä on päättää näille suuntaviivoista. (Anttiroiko ym., 2007, 55–57.) Kunnat hallinnoivat valtion valtuuttamana käytännössä kaikkea Suomessa järjestettävää perusopetusta, jota siis tuotetaan julkisin varoin (Seppänen & Rinne, 2015, 24).

Suomessa kuntatasolla poliittisessa päätöksenteossa valtaa käyttävät päätösten valmistelussa kuntien virkamiehet, mutta ennen kaikkea poliittinen valtuusto ja sen eri toimielimet (Lehtisalo & Raivola, 1999, 217–218). Toimielimet koostuvat poliittisilla vaaleilla valituista päätöksentekijöistä eli luottamushenkilöistä, jotka edustavat kuntalaisia. Koulutuspoliittisesta päätöksenteosta linjataan yleensä kuntien sivistys- tai opetuslautakunnissa ja päätökset vahvistetaan

kaupunginvaltuustoissa. Työnjaollisesti luottamushenkilöt vastaavat poliittisesta ja ideologisesta valmistelusta kuntien virkamiesten huolehtiessa toimeenpanosta ja virkamiesvalmistelusta. (Anttiroiko ym., 2007, 67–71.) Valtiovallan asettamat normit kunnille sen suhteen, miten oppilaan sijoittamisen lähikouluun tulee tapahtua, ovat varsin väljät. Uusliberalistisessa hengessä käytännössä ainoina kriteereinä on taata turvallinen ja lyhyt koulumatka, muuten harkinta on täysin kuntien valtuustojen käsissä. (Varjo ym., 2015, 81–82.) Kunnilla on siis lain mukaan varsin suuri vapaus määritellä sitä, miten kouluvalintapolitiikkaa toteutetaan (Seppänen ym., 2015, 514).

Oppilaaksiottoa säädellessä kuntia vedetään kahtaalle. Toisaalta niiden tehtävä on taata kaikille oppilaille tasapuolinen pääsy perusopetukseen kuntalaisilla ennakkoon tiedossa olevien kriteerien mukaisesti. Toisaalta ne vastaavat yksilöllisten valintamahdollisuuksien vaatimukseen tarjoamalla oppilaille ja heidän perheilleen erilaisia profiloituja ja painotettuja kouluja. (Varjo & Kalalahti, 2016, 653.) Esimerkiksi Helsingissä vanhemmat ovat tyytyväisiä runsaiden valintojen määrästä, mutta samalla huolissaan siitä, että kaikki kaupungin koulu eivät tarjoa heidän mielestään yhtä hyviä menestymisen mahdollisuuksia oppilaille. (Varjo ym., 2015, 83–84).

Varjo ja Kalalahti ovat tutkineet Talyorin (2002) tutkimusta mukaillen koulumarkkinoiden institutionaalisia kouluvalintatiloja paikallisten toimintapolitiikkojen ja käytäntöjen kautta. Näitä voivat olla esimerkiksi lähikoulun osoittaminen maantieteellisten alueiden avulla, koulujen profilointi ja oppilaiden valinta painotettuun opetukseen. Kouluvalintatilasta voidaan erottaa myös kilpailutila: tuottajat (koulut) tarjoavat palveluita, joista kuluttajan (perheet) on mahdollista valita lapselleen sopivin koulu, tai päinvastoin. (Varjo & Kalalahti 2011, 10.) Laajemmin ymmärrettynä institutionaalisilla kouluvalintatiloilla tarkoitetaan oppilaaksiottoa koskevia käytäntöjä, toimintapolitiikkoja ja rakenteellisia ominaisuuksia kunnassa (Varjo ym., 2015, 61). Yhtenä esimerkkinä Helsingistä voidaan pitää koulumatkatukea, jolla on päätetty tukea myös painotettuun opetukseen osallistumista oman lähikoulun sijaan (Kaupungin peruskoulujen koulumatkat).

Suomessa tutkituissa kaupungeissa institutionaaliset kouluvalintatilat jäsentyvät pääosin oppilaiden sijoittamisen (esim. oppilasalueen maantieteellinen hallinnointi) ja valikoimisen (esim. koulujen profiloituminen ja painotukset) ulottuvuuksille. Kunnat hallinnoivat näitä kouluvalintatilojen ulottuvuuksia. Kunnat voivat esimerkiksi kotiosoitteen ja koulupaikan kytköksen väljentämisellä vaikuttaa siihen, että pelkästään tietyllä asuinalueella asuminen ei takaa paikkaa tietyistä koulusta. Toisaalta esimerkiksi painotettua opetusta lisäämällä voidaan lisätä koulujen eriytymistä. (Varjo ym., 2015, 82–83.) Paikalliset kouluvalintatilat eriytyvät toisistaan sen mukaan tukevatko ne kunnallisiin koulumarkkinoihin sisältyviä mekanismeja vai eivät (Varjo & Kalalahti, 2011, 23).

Helsingissä koulupaikka määräytyy oppilaksottoalueen mukaan, jonka perusteella jokaiselle lapselle osoitetaan lähikoulu. Joillakin alueilla Helsingissä on laajennettu oppilaaksiottoalue, jolloin lähikoulun määräytymiseen vaikuttavat esimerkiksi mitä koulua sisarukset käyvät ja kuinka taataan mahdollisimman turvallinen ja lyhyt koulumatka. Oppilas voi pyrkiä myös muualle kuin osoitettuun lähikouluun, mikäli koulussa on tilaa niin, ettei uusia opetusryhmiä ole tarpeen muodostaa. Jos oppilas haluaa myöhemmin vaihtaa takaisin lähikouluunsa, sinne pääsee vain, jos lähikoulussa on tilaa. Lisäksi oppilas voi hakeutua painotettuun opetukseen, jossa opetussuunnitelmassa painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta. Oppilaaksioton tueksi kouluilla on oikeus käyttää valintakoetta, jossa arvioidaan oppilaan taipumuksia painotettavaan opetukseen. (Helsingin kaupungin verkkosivut, Oppilaaksiotto.) Koulujen profiloituminen ja painotetun opetuksen tarjoaminen on alkanut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton yhteydessä 1994, kun koulut saivat yleisten suuntaviivojen pohjalta tehdä omia opetussuunnitelmiaan. Esimerkiksi Helsingissä tämä näkyy juuri painotettuna opetuksena jossain oppiaineessa, aihekokonaisuudessa tai koulun kasvatustyössä. Painotus voi koskea joko koko koulua tai yksittäisiä luokkia. (Seppänen, 2006, 66–67.)

Viime vuosina lähikoulun valitsevien oppilaiden määrä on kasvanut. Helsingin kaupungin opetuslautakunnan mukaan koulujen tekemä alueellinen yhteistyö on auttanut lähikoulun suosion nostamisessa. Lisäksi kaupungin koulujen enimmäisoppilasmäärä on rajoittanut jonkin verran koulun oman

oppilaaksiottoalueen ulkopuolelta tulevien oppilaiden määrää. (Opetuslautakunnan kokous 7/2016.) Määrän halutaan olevan korkea jatkossakin. Helsinki tavoittelee edelleen 86 % osallistumisastetta oman oppilaaksiottoalueen perusopetukseen ensimmäisellä luokalla (Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan vuoden 2018 tulosbudjetti, 19).

4.2 Helsingin peruskoulujen eriytyneet toimintaympäristöt

Kuitenkin Helsingissä koulujen väliset oppimistulosten erot vaikuttavat kasvaneen. Helsingistä löytyvät oppimistuloksiltaan Suomen paras ja heikoin koulu. Eroja selitetään oppilasaineksen eriytymisellä koulujen välillä. (Bernelius, 2011, 479; Kuusela, 2010, 46–48.) Helsingissä on myös muita kuntia suuremmat erot lähiöiden välillä esimerkiksi sosioekonomisen aseman suhteen. Lähiöiden kehityskuluissa on suuria eroja. (Stjernberg, 2017, 101–104.) Eriarvoistumisen ehkäisy on nostettu kasvatuksen ja koulutuksen toimialan strategiassa keskeiseksi tavoitteeksi ja kaikille helsinkiläisille pyritään takaamaan tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet. Tähän pyritään esimerkiksi lähikoulujen vetovoimaisuutta lisäämällä. Näitä ovat esimerkiksi ensimmäisen vieraan kielen aloittaminen jo ensimmäiseltä luokalta. (Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan vuoden 2018 tulosbudjetti, 10.) Kielivalikoima vaihtelee kuitenkin alueittain. Esimerkiksi Eteläisen- ja Keskisen alueen kouluihin on painottunut enemmän ranskan kielen opetusta, toisaalta Itäiseen uutuuskieli kiina. (Helsingin kaupungin verkkosivut, Koulut alueittain ja A1-kielet.)

Helsingissä kaupungin rakenteellinen eriytyminen on vaikuttanut myös merkittävästi peruskoulujen toimintaedellytyksiin. Berneliuksen mukaan vaikuttaa siltä, että Helsingissä hyvä- ja huono-osaisimpien alueiden koulujen kehityskulut ovat eriytynyt niin, että lähtökohtaisesti hyvätuloisempien ja koulutetuimpien perheiden alueilla koulujen asema on kohentunut eniten. (Bernelius, 2015, 637.) Myös esimerkiksi Jakku-Sihvosen, Kuuselan ja Kososen tutkimuksissa on havaittu, että hyvillä oppimistuloksilla on yhteys alueen muihin hyvinvointia kuvaaviin tekijöihin, kuten korkeaan koulutustasoon ja vaurauteen. Koulutus vaikuttaisi olevan kulttuurillisesti ja taloudellisesti kasautuva pääoma ja koulutuksellinen hyväosaisuus luovat laajemmin sivistyksellistä hyväosaisuutta.

(Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002, 85–95; Kosunen, 2016, 83–96.) Helsingin kouluverkkoon kuuluu siis toimintaympäristöltään poikkeuksellisen erilaistuneita kouluja, mikä on haaste sekä koulujärjestelmälle että koulujen arjelle. Erojen pelätään kasvavan, sillä koulujen välisten erojen tiedetään kannustavan oppilaiden perheitä aktiivisesti hyödyntämään kouluvalintaa (Bernelius, 2015, 640). Varhaisen valikoitumisen uhka on havaittu myös esimerkiksi Jakku-Sihvosen ja Kuuselan tutkimuksissa. Vanhempien koulutustaustan yhteys oppimistuloksiin lisää valikoitumista uusintamalla koulutuksen periytyvyyttä. (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002, 95.)

Vaikuttaa siltä, että perheiden kouluvalinnat Helsingissä ovat erityisesti torjuvia poisvalintoja koulujen suhteen. Esimerkiksi Berneliuksen tutkimuksen mukaan alueen matala tulotaso ja korkea työttömyys sekä suuri määrä maahanmuuttajataustaisia asukkaita ennustavat alueen koulun torjumista. Tämä on johtanut siihen, että joistain alueiden kouluista on tullut eriytyneempiä näillä mittareilla kuin itse alueista, joilla koulut sijaitsevat. Se, että tietyt koulut ovat pääosin torjuttuja, on aiheuttanut koulujen välisten erojen kasvua. Näihin huono-osaisiin ja huonoihin alueisiin liitettyihin kouluihin eivät perheet aktiivisesti valitse tulla opiskelemaan. (Bernelius, 2013, 65–69.) Samanlaisia tuloksia siitä, että koulujen hierarkkisuus tunnistetaan ja toisaalta hierarkiassa matalampia kouluja vältellään, on saanut tutkimuksissaan myös Kosunen. Toisaalta vaikuttaa siltä, että vanhemmat pyrkivät ensisijaisesti valitsemaan lapselleen ”sopivan” koulun, johon liittyy niin kaverisuhteiden tukeminen, monimuotoinen oppilasaines kuin mukava ja kannustava oppimisympäristö. Nämä koulut harvoin ovat sosioekonomisesti eriytyneitä ääripäitä. (Kosunen, 2016, 83–86; Ball, 2006, 270.)

Vapaalla kouluvalinnalla on Helsingissä pyritty tuottamaan erilaisia oppimisympäristöjä ja valinnanmahdollisuuksia opetuksen sisältöjen ja painotusten suhteen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että sisällöllisen erilaistumisen sijaan kouluvalinnat tuottavat ensisijaisesti sosiaalista eriytymistä, jopa koulujen välistä segregaatiota. Berneliuksen tutkimuksen mukaan segregaatioprosessista voi tulla pahimmillaan itseään toteuttava ennuste, jossa erityisesti kehityskulussa heikompaan asemaan toimintaedellytyksiltään joutuneet helsinkiläiskoulut eriytyvät entisestään (Bernelius, 2013, 69–83).

Perheiden muuttopäätökset ovat myös osa koulujen eriytymiskeskustelua pääkaupunkiseudulla. Helsingissä kotiosoitteen ja koulupaikan yhteys on vahva ja tämä osaltaan politisoi asuinalueiden ja kouluvalinnan välisen kytköksen. Asuinpaikan valinnalla on vaikutusta siihen, mihin kouluun oppilas sijoitetaan, sillä ensisijaisesti lähikoulut ovat tarkoitettu asuinalueiden oppilaille ja muille oppilaille vasta, mikäli tilaa jää. (Varjo ym., 2015,83; Helsingin kaupungin verkkosivut, Oppilaaksiotto.) Kortelaisen ja Kuosmanen mukaan voidaan olettaa, että kun oppilaan lähikoulun määräytymiseen vaikuttaa asuinalue, suosittu koulun alueella asuntojen kysyntä kasvaa. Tämä voi hinnoitella köyhemmät perheet ulos alueelta ja sen kouluista. Kortelainen ja Kuosmanen ovat sitä mieltä, että vapaalla kouluvalinnalla voidaan pyrkiä hillitsemään asuinalueiden eriytymistä, kun asuinpaikka ei täysin määritä oppilaan koulua. (Kortelainen & Kuosmanen, 2014, 2-3.) Heidän mukaansa kouluvalinnan kieltäminen voisi johtaa alueellisen eriytymisen kasvuun, kun hyväosaiset perheet muuttaisivat hyvien koulujen luokse. Tämä on sosioekonomiselta statukselta korkeampien perheiden helpompi toteuttaa, joten koulujen eriytymisen lisäksi vaarana olisi entistä jyrkempi alueellinen eriytyminen kaupungin sisällä. (Kortelainen & Kuosmanen, 2014, 5.)

Kortelaisen ja Kuosmanen mukaan suomalaisissa kouluvalintatutkimuksissa ei ole pystytty uskottavasti ottamaan huomioon perheiden muuttamisen kautta tekemiä kouluvalintoja, sillä niistä pystytään huomioimaan vain ne kouluvalinnat, jotka tehdään koulujen oppilaaksiottoalueiden ulkopuolelta. Heidän mukaansa Helsingissä kouluvalintoja tehdään myös asuinalueita valitsemalla, sillä koulujen väliset erot vaikuttavat asuinalueiden hintoihin. (Kortelainen & Kuusela, 2014, 2.) Berneliuksen mukaan Helsingissä erottuu kuitenkin selvästi toimintaympäristöltään heikommassa asemassa olevia kouluja, joissa on myös keskimääräistä heikommat oppimistulokset. Helsingissä on siis selvästi heikentyneissä olosuhteissa toimivien koulujen rypäs ja nämä koulut ovat myös kouluvalinnoissa poikkeuksellisen voimakkaasti torjuttuja. (Bernelius, 2013, 73–79.) Mikäli Helsingissä on tavoitteena, että kaikki koulut ovat hyviä kouluja, olisi erityisesti torjuttujen ja eriytyneiden koulujen toimintaympäristöille tehtävä jotain.

Toimintaympäristöltään heikompien koulujen kohentamiseksi on Helsingissä otettu käytössä positiivisen diskriminaation määräraha eli niin sanottu PD-raha. Opetusvirasto on kehittänyt resurssienjakomallin, johon on valittu mahdollisimman hyvin ennustettavia muuttujia, jotka selittävät koulukohtaisia oppimistuloksia. (Lankinen, 2001, 9.) PD-raham keskeinen tavoite on lisätä koulutuksellista tasa-arvoa ja sosiaalista tasapainoa eri alueiden kesken (Opetuslautakunnan kokous 7/2016). Määrärahaa on pyritty ohjaamana niille kouluille, joiden toimintaympäristö ja oppilasaines ovat haastavia esimerkiksi alueen matalan tulotason tai aikuisväestön heikon koulutustason vuoksi. Näiden ja muiden huono-osaisuutta kuvaavien tekijöiden on havaittu kasautuvan samoille alueille, jotka sijaitsevat myös maantieteellisesti lähellä toisiaan. (Bernelius, 2013, 66.)

Vuodelle 2016-2017 talousarvioehdotuksessa PD-määrärahan suuruus oli noin 1,6 miljoonaa euroa ja vuoden 2018 talousarvioon sitä korotettiin 0,9 miljoonalla eurolla kaupungin strategian mukaisesti. Määrärahaa saavia kouluja oli vuonna 2017 noin 39 % kaupungin ylläpitämistä peruskouluista. (Opetuslautakunnan kokous 7/2016; Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan vuoden 2018 tulosbudjetti, 10, 26.) Itäisen suurpiirin koulut ovat ylläpidettäviä ja vain muutama koulu, joka saa PD-rahaa, sijaitsee muualla kuin Itäisen tai Koillisen suurpiirin alueella (Bernelius, 2013 66). Määrärahalla on palkattu kouluihin lisää henkilökuntaa kuten resurssiopettajia tai koulunkäyntiavustajia. PD-raha on ollut käytössä Helsingissä vuodesta 1999 lähtien. Koulujen rehtorit ovat olleet hyvin tyytyväisiä määrärahaan ja myös poliitikot nostavat sen usein esiin yhtenä keinona tasata koulujen välisiä eroja. (Ala-Outinen 2010, 39–40.)

PD-raha on resurssien allokoinnin näkökulmasta suurten kaupunkimaisten kuntien mahdollisuus edistää tasa-arvoa (Kuusela, 2006, 16). Erityisesti vuoden 2008 tehdyn PD-raham jakomallin vaikutuksia on tutkinut Mikko Silliman. Hänen tutkimuksensa mukaan PD-raham hyödyt ovat kiistattomat. Selvimmin siitä hyötyvät maahanmuuttajataustaiset tytöt sekä koulussa heikosti menestyvät kantasuomalaiset pojat. PD-raha on selvästi lisännyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opintojen jatkumista toiselle asteelle, myös entistä useammin lukioon. (Silliman, 2017, 2.) Koulumenestyksen lisäksi PD-rahalla näyttäisi olevan

positiivisia vaikutuksia oppilaiden itsetuntoon ja yleiseen osaamiseen (Silliman, 2017, 49).

Helsingin strategiassa määritellään, että jokaisen helsinkiläisen koulun on oltava hyvä ja laadukas koulu (Maailman toimivin kaupunki, 2017). Peruskoulu on julkisin varoin rahoitettu hyvinvointipalvelu, jonka tasa-arvon toteutumista voidaan arvioida myös laadunäkökulmasta. Laadukas opetus itsessään on haastava käsite, mutta laatu on tunnistettavissa usein sitä kohdatessa (Oksanen, 2003, 86). Laadukkaan opetuksen kriteereitä voivat olla Jakku-Sihvosen (2009) mukaan esimerkiksi se, onko opetusta saatavilla turvallisen matkan päästä kotoa, vastaako opetus sille asetettuja vaatimuksia ja onko oppilailla yhdenvertaiset mahdollisuudet valinnaisuuteen. (Jakku-Sihvonen, 2009, 26–33). Koulutuksen laadun kehittämisen painopisteiksi nousivat opetuksen yksilöllistäminen ja valinnaisuuden lisääminen 1990-luvulla osana uusliberalistista koulutuspolitiikkaa (Lehtisalo & Raivola, 1999, 135). Koulutuksen laatua ja tuloksellisuutta arvioitaessa käytetäänkin nykyisin paljon yksityiseltä sektorilta peräisin olevia käsitteitä (Oksanen, 2003, 85–86).

Kuten Jakku-Sihvonen toteaa, oleellista on kysyä ovatko koulutuspalvelut yhdenvertaisia koko alueella ja mikä on erilaisten opetusjärjestelyiden perusta (Jakku-Sihvonen, 2009, 33). Hänen tutkimustulosten mukaan on löydettävissä systemaattisia eroja oppimistuloksissa sukupuolten välillä tyttöjen eduksi, mutta myös eroja oppimistuloksissa eri alueiden ja koulujen välillä. Peruskoulun laadun ja tasa-arvon näkökulmasta huolestuttavampia tuloksia ovat joidenkin koulujen leimautuminen ja systemaattinen välttely oppilaiden sosiaalisen taustan vuoksi. Koulujen ja asuinalueiden eriytyminen johtavat yhteiskunnallisten ongelmien kierteeseen, jonka seuraukset ovat monitahoisia. Erittäin vakavaksi ongelma muodostuu, jos koulun leimautuminen perustuu oppilaiden etniseen taustaan, kielitaitoon tai sopeutumisongelmiin. (Jakku-Sihvonen, 2009, 33–34; myös Bernelius, 2013.) Koulutuksen korkean laadun ja tasa-arvon ylläpitämiseksi huomio tulisi kiinnittää opettamisen ja opiskelun yhdenvertaisuin edellytyksiin kaikissa oppilaitoksissa. Tässä kunnilla ja kunnissa valtaa käyttävillä valtuustoilla on merkittävä rooli, koska heille on delegoitu keskeinen koulutuspalveluiden päättäminen. Valtiolla, yksilöstä puhumattakaan, on melko vähän keinoja

vaikuttaa siihen, minkälaisia koulujen kielivalikoimat perusopetuksessa ovat.
(Jakku-Sihvonen, 2009, 34–35.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Koulujen eriytymisen estäminen sekä koulutuksellinen tasa-arvo ovat edelleen asioita, joihin sekä valtiovalta että kunnat ovat sitoutuneet (Ratkaisujen Suomi, 2015, 17–19; Maailman toimivin kaupunki, 2017). Usein nämä ohjelmat ovat kuitenkin syntyneet pitkien neuvotteluprosessien tuloksina aatteellisesti erilaisten ryhmien välillä, joten voidaan olettaa, ettei tasa-arvon käsitettä ole välttämättä määritelty tarkasti. Näin ollen jokainen poliittinen ryhmä voi pyrkiä antamaan sille omaa näkemystään tukevia merkityksiä. (Kalalahti & Varjo, 2012, 40.) Maakunta- ja sote-uudistuksen myötä koulutuksen toimiala nousee entistä vahvemmin kunnanvaltuustojen työn keskiöön, ja tästä syystä on perusteltua tutkia, minkälaisia näkemyksiä valtuutetuilla todella on yhteiseen tavoitteeseen koulutuksellisesta tasa-arvosta.

Tässä pro gradu -työssäni tutkin sitä, miten sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitykset näkyvät Helsingin kaupunginvaltuutettujen vuoden 2017 Helsingin Sanomien vaalikonevastauksissa kouluvalinnan yhteydessä. Tarkoitukseni on myös analysoida kiinnittyvätkö kaupungin valtuutetut enemmän yksilöllisen vai sosiaalisen tasa-arvon perinteeseen, tai onko vastauksissa havaittavissa jonkinlaista konsensususta siitä, mitä tasa-arvolla tarkoitetaan. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, minkälaisia tasa-arvoa edistäviä paikallisia institutionaalisia kouluvalintapolitiikan kaltaisia toimenpiteitä voidaan arvioida painotettavan vaalikonevastausten perusteella Helsingissä tällä valtuustokaudella 2017–2021.

Tutkimuskysymyksiäni ovat

1. Miten sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitykset näkyvät valtuutettujen vaalikonevastausten perusteluissa?
2. Minkälaisia toimenpiteitä valtuutetut ehdottavat osana koulutuksellisen tasa-arvon edistämistä?

6 Tutkimuksen toteutus

Pro gradu -työni on laadullinen tutkimus, jossa analysoin aineiston teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tässä luvussa kuvaan tarkemmin tutkimuksessa käytettyä aineistoa, tutkimuksessa käyttämäni menetelmää ja lopuksi itse aineiston analyysiä.

6.1 Vaalikonevastaukset poliittisten tavoitteiden ilmaisijoina

Suojasen mukaan vaalikone on Internetissä toimiva avoin palvelu, jonka avulla äänestäjä voi löytää tietoa ehdokkaiden tai puolueiden mielipiteistä vaalien aikaan keskusteltavista kysymyksistä (Suojanen, 2007, 13). Vaalikoneen tarkoitus on tukea äänestyspääöstä sekä toimia vaaleihin liittyvän informaation foorumina (Talponen & Salminen, 2007, 39). Vaalikoneita voidaan tarkastella viidestä eri näkökulmasta: päätöksenteon tukijärjestelminä, viihteellisenä testijärjestelmänä, ehdokasinformaation lähteenä, vallankäytön mahdollistavana kanavana ja vaalikampanjoinnin uutena medianä. Äänestäjän näkökulmasta vaalikone on hyvä apuväline tiedon etsimiseen ja sen hallintaan ehdokkaista. Ehdokkaille vaalikone antaa puolestaan ilmaista näkyvyyttä ja mahdollisuuden markkinoida omia näkemyksiään äänestäjille. Vaalikoneen laatija valitsee kysymykset ja niiden merkitysarvojen painottamisen, joten vaalikoneen tekijät käyttävät agendanmäärittelyvaltaa. Vaikka kysymykset usein nousevat ajankohtaisista keskusteluista, määrittävät vaalikoneet myös itsessään sen, mistä media, äänestäjät ja ehdokkaat keskustelevat. (Haukio & Suojanen, 2004, 130–132.)

Vaalikoneet ovat saaneet vakiintuneen roolin kaikissa suomalaisissa vaaleissa. YLE julkaisi Suomen ensimmäisen vaalikoneen Internetsivuillaan vuoden 1996 europarlamenttivaaleja varten. Vaalikone sai paljon suosiota ja Helsingin Sanomat julkaisi ensimmäisen vaalikoneensa vuonna 1999 Europarlamenttivaaleihin. (Suojanen, 2007, 15–18.) Ensimmäiset kunnallisvaalit, joissa vaalikone oli käytössä, järjestettiin vuonna 2000 (Lassy-Mäntyvaara, 2007, 103). Vaalikoneet ovat saaneet lyhyessä ajassa myös vakiintuneen muodon. Aloitussivulla käyttäjä valitsee vaalipiirin ja itse vaalikonekysymyksiä on noin 20–

30 kappaletta. Kysymykset ovat usein esitetty väittämämuodossa, johon vastataan tyypillisesti viisiportaisella Likertin-asteikolla, jossa ääripäävät ovat täysin samaa mieltä ja täysin eri mieltä. Lisäksi joissakin vaalikoneissa on käytössä painoarvo, joka vaihtelee positiivisen, neutraalin ja negatiivisen painotuksen välillä. (Haukio & Suojanen, 2004, 132.) Helsingin Sanomien tai Ylen vaalikoneissa ei tällaista painotusta kuitenkaan ollut vuoden 2017 kuntavaaleissa (HS Kuntavaalikone, 2017; YLE Kuntavaalikone, 2017).

Kysymyksiin vastaamisen jälkeen vaalikone analysoi tulokset ja listaa äänestäjälle sopivimmat ehdokkaat tai puolueet. Tämän jälkeen on mahdollista vielä tarkastella yksittäisten ehdokkaiden vastauksia ja perusteluita sekä verrata niitä vaalikoneen käyttäjän omiin vastauksiin. Tuloksia laskiessa vaalikoneet eivät kuitenkaan ota huomioon ehdokkaiden perusteluita, jolloin rajatut vastausvaihtoehdot eivät välttämättä anna kokonaisvaltaista kuvaa ehdokkaiden mielipiteistä. (Haukio & Suojanen, 2004, 131–132.)

Aineistona tässä tutkimuksessa käytetään Helsingin Sanomien vaalikonetta, jossa pyritään kattamaan vaalien kannalta kaikki keskeiset poliittiset näkökulmat. Vaalikonekysymykset valitaan sen mukaan, mitkä teemat nousevat päivän politiikassa keskusteluun ja mitä äänestäjät pitävät mielipidemittauksissa tärkeinä. (Kauppinen, 2007, 137.) Tämä ei kuitenkaan aina tarkoita sitä, että vastaukset rajoittuisivat pelkästään esimerkiksi kunnassa tapahtuviin päätöksiin, vaan mukana on myös laajempia arvokysymyksiä. Esimerkiksi Helsingin Sanomien kuntavaalikoneessa kysyttiin mielipidettä homo- ja lesboparien adoptio-oikeuteen (HS Kuntavaalikone, 2017).

Vaalikoneessa ehdokkaat usein vastaavat kysymyksiin itse tukiryhmänsä avulla, mutta vastaukset eivät välttämättä noudata puoluekuria. Näin samaan poliittiseen ryhmään kuuluvien vastausten välillä voi olla suurtakin hajontaa ja se saattaa hämärtää puolueiden välisiä ideologisia eroja. Puoluekurin puute saattaa Haukion ja Suojasen mukaan johtaa äänestäjiä harhaan, sillä valitut edustajat joutuvat tekemään päätöksiä puoluekeskeisessä järjestelmässä, jolloin yksittäisen ehdokkaan mielipiteellä ei välttämättä ole edes suurta merkitystä. (Haukio & Suojanen, 2004, 130–131.)

Vaalikoneeseen osallistuminen on ehdokkaalle kannattavaa, sillä pyrkimyksenä on saada ennen vaaleja mahdollisimman paljon positiivista näkyvyyttä ja lisätä omaa tunnettavuuttaan. Ehdokkaan omien näkemysten markkinointi on kuitenkin rajattua, sillä vaalikone voi vaatia ehdokasta ottamaan kantaa myös sellaisiin asioihin joihin ei halua mielipidettään ilmaista tai ainakin haluaa selittää valintojaan. Useimmat vaalikoneet kuitenkin tarjoavat mahdollisuuden valita ”En osaa sanoa” - vaihtoehdon sekä avoimia kenttiä perusteluille. Kuten aiemmin totesin, vaalikone ei kuitenkaan ota ehdokkaan perusteluita sopivinta ehdokasta laskiessa huomioon, joten tämä mahdollistaa ehdokkaalle vastaustensa optimoinnin. (Haukio & Suojanen, 2004, 128–132.)

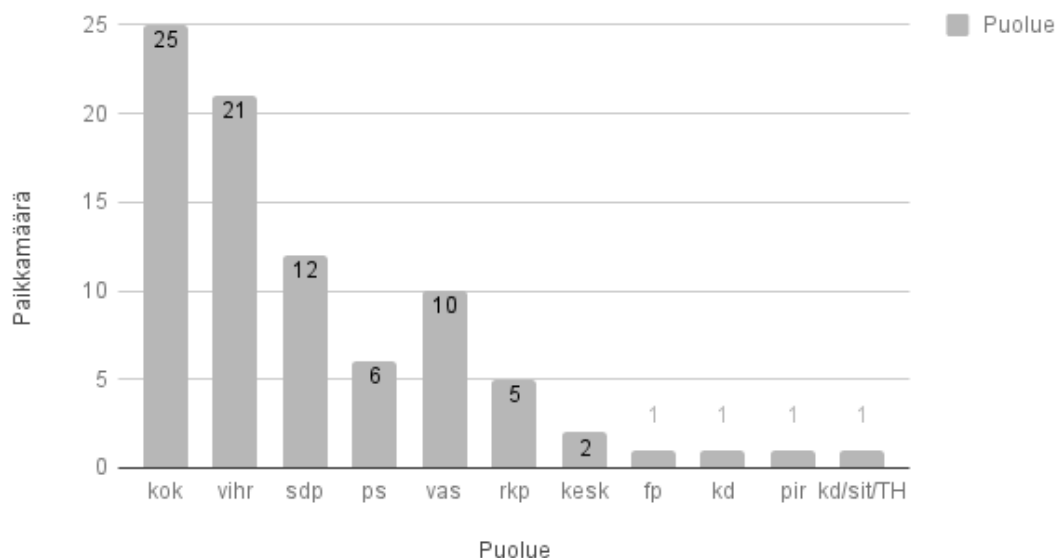
Ehdokkaiden vastauksia vaalikoneeseen on syytä tarkastella kriittisesti. Toisaalta ehdokas on voinut ymmärtää kysymyksen väärin, jolloin se ei luonteeltaan ole ollut tarpeeksi erittelevä tai eksplikoiva. Toisaalta taas ehdokas voi tahallaan vastata laveasti ja kierrellen kysymyksiin, jotta pystyy myöhemmin säilyttämään poliittisen toimintavapauden. Vaalikoneiden avulla ei myöskään voida toistaiseksi arvioida kuinka vahvasti ehdokas tai ehdokkaan poliittinen ryhmä ovat sitoutuneet annettuun vastaukseen. (Talponen & Salminen, 2007, 51–52.) Ehdokkailla on merkittävä vaikutus siihen, että vaalikoneista syntyy päätöksenteon tukijärjestelmiä. Mikäli he eivät innostu vastaamaan vaalikoneisiin, ei niissä ole tarpeeksi materiaalia tarjoamaan äänestäjille mielekästä tietoa äänestyspäätöksen tueksi. (Lassy-Mäntyvaara, 2007, 118.)

6.2 Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimukseni aineistona on vuonna 2017 Helsingin kaupunginvaltuustoon valituksi tulleiden valtuutettujen vastaukset Helsingin Sanomien vaalikoneen kysymyksen kouluvalinnasta (”Vanhempien oikeutta valita lastensa koulu tulisi rajoittaa”). Tutkimuksen kannalta kiinnostavaksi aineiston tekee se, että 85 valtuustopaikalla Helsingillä on koko maan suurin valtuusto ja se on siten merkittävin toimija kuntakentässä. Helsingin kaupunginvaltuustoon valikoituu usein myös valtakunnan ykköspolitiikkoja. (Borg & Pikkala, 2017, 8-9.) Valtuuston merkittävää roolia kuntien koulutuspolitiikassa olen kuvannut aiemmin tutkimukseni teoriaosuudessa.

Keräsin aineiston huhtikuussa 2017 kuntavaalien tulosten vahvistuttua Helsingin Sanomien vaalikoneen tulossivuilta. Tarkastuslaskennan jälkeen keräsin vahvistetut valtuuston jäsenet Helsingin kaupungin verkkosivuilta. (Vaalikone.fi; Helsingin kaupunginvaltuutetut.) Kaupunginvaltuuston poliittisia voimasuhteista havainnollistan kuviossa 1. Jokaisen valtuutetun kohdalta vastaukset ja taustatiedot on poimittu erikseen (Liite 1). Vaikka valtuutettujen vastaukset ovat kaikkien saatavilla Helsingin Sanomien vaalikoneen tulossivuilta, olen tässä tutkimuksessa kuitenkin anonymisoinut valtuutettujen nimet, sillä tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista kiinnittää huomiota yksittäisen valtuutetun näkemyksiin, vaan koko valtuustoon.

Helsingin kaupunginvaltuuston puoluejakauma

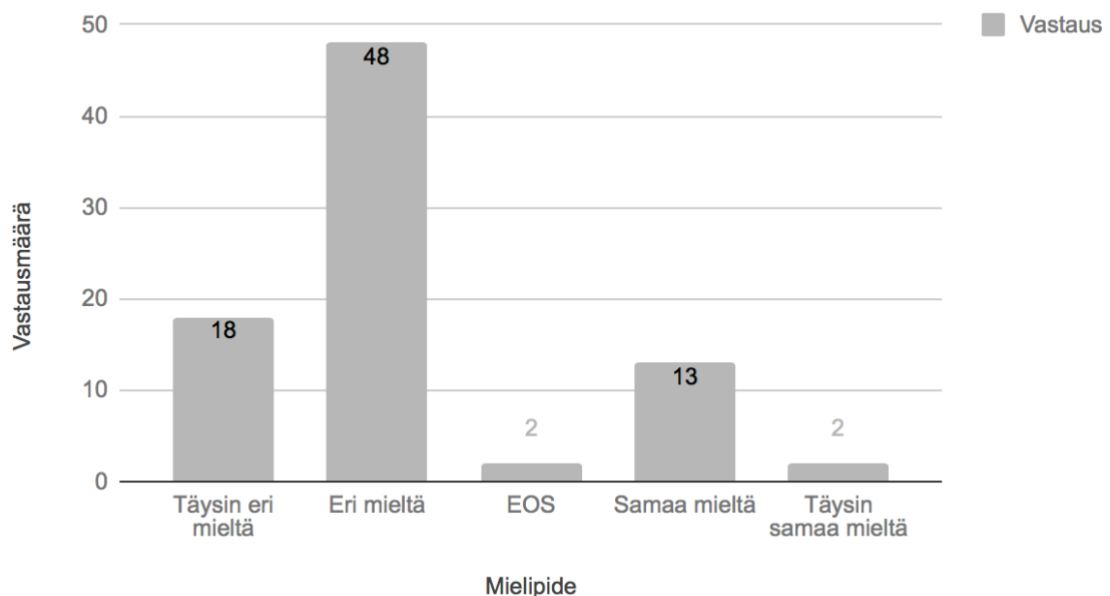


Kuvio 1. Helsingin kaupunginvaltuuston puoluejakauma.

Vain kaksi valtuutettu ei vastannut vaalikoneeseen, joten vastaajia oli 83 valtuutettua 85 valtuutetusta. Vaalikoneeseen vastanneiden valtuutettujen vastausten jakautumista Likert-asteikolle havainnollistan kuviossa 2. Vastanneista 73 valtuutettua antoi myös perustelut omille vastauksilleen. Vastausprosentti vaalikoneeseen oli siis 98 % ja perustelut vaalikoneeseen antoi 86% koko valtuustosta. Pienessä laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisenä kriteerinä ei pidetä sen kokoa vaan sitä, kuinka laadukkaasti se pystyy kattamaan aiheen käsitteellistämisen. Aineistoa voi pitää kattavana silloin,

kun se kuvaa jotakin tiettyä tapahtumaa tai toimintaa ja ilmentää tutkittavaa aihetta mahdollisimman hyvin ja kattavasti. (Eskola & Suoranta, 1998, 18 ja 61.) Kun lähes koko valtuusto on vastannut vaalikoneeseen, voidaan todeta aineiston olevan riittävän kattava tähän tutkimukseen.

Vanhempien oikeutta valita lastensa koulu tulisi rajoittaa



Kuvio 2. Vaalikoneeseen vastanneiden valtuutettujen mielipiteiden jakautuminen Likert-asteikolla.

Totesin aiemmin, että vaalikonevastauksiin on syytä suhtautua kriittisesti sillä esimerkiksi valtuutettujen sitoutumista vastaukseensa ei pysty vaalikoneen avulla arvioimaan (esim. Talponen & Salminen, 2007). Vastaukset antavat kuitenkin hyvän yleiskuvan valtuuston näkemysten asemointiin. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata koko valtuuston koulutuksellisen tasa-arvon käsityksiä, joten koko valtuuston haastattelu tai kyselylomakkeen lähettäminen veisi kohtuuttoman paljon aikaa, eikä vastausprosentti välttämättä valtuutettujen kiireiden tai muiden syiden vuoksi olisi yhtä hyvä kuin vastausprosentti valtakunnan päälehden vaalikoneessa. Aineistossani on myös muita rajallisuksia: en ole voinut itse vaikuttaa kysymyksiin tai vastausten kattavuuteen käyttäessäni valmista aineistoa. Vaikka hyödynnän tutkimuksessani valmista aineistoa, on sen pohjalta tuottamani analyysi tehty omien tutkimusintressieni perusteella. Olen teemoitellut aineiston itse

tutkimuskysymysteni ja kuvailemani teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Luokittelua ja analyysia kuvaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

6.3 Laadullinen tutkimus ja teoriaohjaava sisällönanalyysi

Pro gradu -tutkimuksessani käytän teoriaohjautuvaa sisällönanalyysiä, jossa etsitään tekstin merkityksiä. Teoreettisena viitekehyksenäni toimivat aiemmin esittelemäni sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitteet, joiden avulla analysoin aineistostani valtuutettujen tasa-arvokäsityksiä. Lisäksi analysoin sitä, minkälaisia toimenpiteitä valtuutetut ehdottavat koulutuksellisen tasa-arvon parantamiseksi vapaan kouluvalinnan yhteydessä.

Laadullisella tutkimuksella pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 68, 85). Tästä syystä laadullinen tutkimusote sopii parhaiten omaan tutkimukseeni. Tavoitteena on, että tutkimuksen kaikki vaiheet aineiston keräämisestä sen analysoimiseen, tulkintaan ja raportointiin nivoutuvat yhteen ja keskustelevat keskenään (Eskola & Suoranta, 1998, 15–16). Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoituksena on tiivistää aineistoa ja luoda siihen selkeyttä kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota. Samalla pyritään tuottamaan uutta tietoa. (Eskola & Suoranta, 1998, 138–140.) Havaintoja itsessään ei voi pitää vielä tutkimustuloksina, vaan niitä analysoimalla teoreettisen viitekehyksen avulla päästään kiinni tutkittavaan ilmiöön ja sen selittämiseen (Alasuutari, 1999, 78–82).

Sisällönanalyysi on tekstianalyysiin kuuluva menetelmä, jonka avulla mistä tahansa dokumentista voidaan etsiä tekstin merkityksiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä empiirinen aineisto liitetään teoriasta johdettuihin käsitteisiin samalla kun aineisto itsessään täydentää analyysiä. Esimerkiksi aineiston analyysivaiheessa alaluokat syntyvät usein aineistolähtöisesti ja yläluokat tuodaan aiemmista tutkimuksista muotoutuneista teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 117–118.) Näin olen toiminut omassa tutkimuksessani. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aikaisempi tutkimus auttaa tarkentamaan tutkimuskysymyksiä ja ohjaa määrittelemään aineiston koodausstrategioita ja koodien välisiä suhteita (Hsieh & Shannon, 2005, 128).

Teoriaohjaava sisällönanalyysi on tutkimukseni kannalta luonteva valinta. Teoriaan pohjautuvat käsitteet ja ilmiöt toimivat analyysirungon pohjana, minkä lisäksi analyysirungon muotoon vaikuttaa keskeisesti tutkimukseni aineisto. Kouluvalintaan sekä koulutukselliseen tasa-arvoon löytyy runsaasti aiempaa tutkimusta, joten olisi epätarkoituksenmukaista olla hyödyntämättä niitä analyysivaiheessa. Toisaalta on huomioitava, että jokainen aineisto on ainutlaatuinen kokonaisuus ja uskon, että tässä kyseisessä tutkimuksessa vuoropuhelu aineiston ja teorian välillä onnistuu parhaiten, jos annan myös aineistolle tilaa vihjata, mitä siltä kannattaa kysyä (Salo, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Siksi analyysini ei ole puhtaasti teorialähtöinen, vaan korostaa vuoropuhelua aineiston kanssa. Tarkoitukseni ei ole vain järjestää aineistoa uudelleen, vaan analyysin avulla tehdään näkyväksi se, mitä valtuutetut sanovat eri tasa-arvo käsitysten kontekstissa.

Ennen analyysiä tutustuin huolellisesti sekä tutkimuskysymyksiini liittyvään aiempaan tutkimukseen, että aineistooni luodakseni mahdollisimman kattavan yleiskuvan. Aineistoon tutustumisen pohjalta tein teemoitellut analyysirungot molemmille tutkimuskysymyksille. Näiden tehtävänä oli varmistaa aineiston järjestelmällinen läpikäynti keskeisten teemojen ja käsitteiden avulla (Ruusuvuori ym. 2010, 18–19). Teemoittelussa aineisto ja käyttämäni teoreettinen viitekehys sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitteistöstä sekä institutionaalisista kouluvalintatiloista ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään, ja aineistosta poimittuja teemoja tarkastelen teoreettisen viitekehýkseni pohjalta (Eskola & Suoranta, 1998, 180).

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni osalta analyysirunko on pääosin strukturoitu ja perustuu vahvasti aiempiin esittämiini tutkimuksiin koulutuksellisen tasa-arvon käsitteistä. Päädyin luomaan sekä sosiaaliselle tasa-arvolle että yksilölliselle tasa-arvolle omata analyysirungot. Analyysiyksiköt johdin esittelemästäni sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon teoreettisesta viitekehýksestä. Analyysiyksikköinä toimivat siis näistä käsitteistä johdetut teemat yksittäisten sanojen sijasta. Laajemmat teemat analyysiyksikkönä palvelevat mielestäni paremmin tutkimustani kuin yksittäiset sanat. Näin voin pureutua paremmin siihen, mitä todella sanotaan. Sisällönanalyysiin liittyvä keskeinen kritiikki

kohdistuukin ennen kaikkea menetelmän mekaaniseen suorittamiseen ja analyysiyksikön huonoon valintaan. Tällöin riskinä on analyysin typistyminen pelkäksi kategorisoinniksi. (Ruusuvuori ym., 2010, 11–12.)

Strukturoidussa analyysirungossa luokittelu tapahtuu pääosin induktiivisen sisällönanalyysin periaatteen pohjalta ja analyysirunkoon kerätään aineistosta systemaattisesti niitä asioita, jotka sinne sopivat. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116–117.) Näin toimin myös oman tutkimukseni osalta. Tämän jälkeen lisäsin analyysirungon ulkopuolelle jääneet keskeiset teemat omiksi kategorioikseen analyysirunkoon. Myös tästä näkökulmasta teoriaohjaava sisällönanalyysi on tutkimukseni kannalta hyvä analyysimenetelmä, sillä analyysirungon täydentäminen on mahdollista aineiston perusteella.

Jo aineiston teemoittelun ja pelkistämisvaiheen jälkeen ennen varsinaista sisällönanalyysiä näin, miten valtuutettujen vastaukset jakautuivat eri koulutuksellisen tasa-arvon käsitteisiin. Puhtaasti yksilöllisen tasa-arvon vastauksia antaneita valtuutettuja on 20, siis 27 % aineistosta. Heistä yksi on Likert-asteikon perusteella sitä mieltä, että valinnanvapautta pitäisi rajoittaa, mutta vastauksen lähempi tutkiminen antaa kuitenkin vahvasti olettaa, että vastauksessa on tapahtunut siltä osin ajatusvirhe.

Puhtaasti sosiaalisen tasa-arvon vastauksia on antanut 18 valtuutettua eli 25 % aineistosta. Heistä vain neljä on vastannut Likert-asteikolla, että valinnanvapautta pitäisi rajoittaa. Vastauksia, joissa näkyivät sekä yksilöllisen tasa-arvon, että sosiaalisen tasa-arvon perusteluita on antanut 36 valtuutettua, eli jopa 48 % aineistosta. Heistä seitsemän on vastannut Likert-asteikolla, että valinnanvapautta pitää rajoittaa ja kaksi on vastannut, ettei osaa vastata kysymykseen. Vastausten jakautuminen eri tasa-arvon käsitteisiin on esitelty taulukossa 1. Tässä vaiheessa loin myös oman analyysirungon lähempää tarkastelua varten niille vastauksille, joissa esiintyi molempia eri tasa-arvon perusteluita.

Taulukko 1. Valtuutettujen vastausten jakautuminen eri tasa-arvokäsityksiin.

Tasa-arvo käsitykset	Osuus vastauksista
Yksilöllinen tasa-arvo	27 %
Sosiaalinen tasa-arvo	25 %
Molemmat tasa-arvokäsitykset	48%

Analyysin perusteella muodostin taulukon siitä, miten sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon perustelut näkyivät valtuutettujen vaalikoneperusteluissa. Esittelen tätä taulukkoa tarkemmin luvussa seitsemän. Yksilöllisen tasa-arvon osalta muodostui viisi eri perustelua ja sosiaalisen tasa-arvon osalta kuusi. Tarkasteltuani vielä erikseen niitä vastauksia, joissa esiintyi molempia tasa-arvon perusteluita, analyysin avulla muodostui vielä yksi alakategoria lisää, jossa on neljä eri perustelua.

Toisen tutkimuskysymyksen analysoinnin osalta analyysi eteni pääosin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, jossa analyysiyksikkönä toimivat väljästi kaikki oppilaaksiottoa koskevat käytännöt, toimintapolitiikat ja rakenteelliset ominaisuudet, joilla ehdotetaan kohennettavan koulutuksellista tasa-arvoa. Täydensin analyysirunkoa aineoston teemoittelun jälkeen, kuten ensimmäisessäkin tutkimuskysymyksessä. Analyysin perusteella löysin seitsemän eri teemaa toimenpiteille tasa-arvon edistämiseksi, jotka esittelen tarkemmin luvussa seitsemän. Tämän jälkeen luokittelin sisällönanalyysin perusteella muotoutuneita teemoja toimenpiteille suhteessa sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon käsitteisiin. Esittelen tutkimustuloksia taulukon avulla tarkemmin luvussa seitsemän.

Kummankaan tutkimuskysymyksen osalta aineistoa ei sisällönanalyysin jälkeen kvantifioitu eli en laskenut tuloksiksi saaduille teemoille tarkkoja frekvenssejä. Tutkimuskysymysteni näkökulmasta on tärkeämpää saada kattava kokonaiskuva siitä miten eri käsitykset näkyvät valtuutettujen perusteluissa ja minkälaisia toimenpiteitä tasa-arvon edistämiseksi ylipäätään ehdotetaan. Analyysivaiheessa olen kuitenkin pannut merkille, mikäli jokin teema tai

toimenpide on noussut erityisen vahvasti esiin ja mainitsen näistä tulosten esittelyn yhteydessä.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkinta

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia ja niiden tulkintaa tutkimuskysymys kerrallaan. Peilaan tutkimustuloksiani aikaisempaan tutkimukseen ja käytän niitä myös tulkintojeni perustelemiseen. Tutkimuksen luotettavuutta arvioin erikseen luvussa kahdeksan ja johtopäätöksiä luvussa yhdeksän.

7.1 Sosiaalinen tasa-arvo ja yksilöllinen tasa-arvo valtuutettujen vaalikonevastauksissa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla on tutkimuksessani tarkoitus tarkastella sitä, miten sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitteet näkyvät valtuutettujen vaalikonevastausten perusteluissa sekä sitä, mitä tasa-arvolla tarkoitetaan. Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteet on tässä tutkimuksessa johdettu niiden aatteellisesta ja historiallisesta taustasta sekä aiemmasta tutkimuksesta (Kalalahti & Varjo, 2013; Ahonen, 2003; Simola ym., 2015).

Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeinen päämäärä on jo 1960-luvulta ollut pyrkimys tasa-arvoon (Lehtisalo & Raivola, 1999, 70). Tämä tavoite näkyy aiemman tutkimuksen mukaan puolueiden vaaliohjelmissa, mutta se, mitä tasa-arvolla tarkoitetaan, jää tarkemmin avaamatta (esim. Rinne ym., 2015). Kunnat ja kuntien valtuustot ovat Suomessa merkittävässä roolissa koulutuspoliittisina toimijoina sekä koulutuksen järjestäjinä (Lehtisalo & Raivola, 1999). Valtuutettujen käsitykset siitä, mitä tasa-arvolla ylipäätään tarkoitetaan, on keskeinen kysymys koulutuspoliittisten tavoitteiden ja päätösten taustoittajaksi. Koska kouluvalinta on teemana sellainen, jossa sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon käsitteiden keskeiset erot konkretisoituvat, on se toiminut mielekkäänä välineenä myös valtuutettujen tasa-arvokäsitteiden konkretisointiin. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan arvota eri tasa-arvokäsityksiä, vaan avaan sitä, kummasta historiallisesta ja aatteellisesta perinteestä tasa-arvon käsitettä lähestytään.

Analyysin perusteella tunnistin kolme eri pääluokkaa: yksilöllinen tasa-arvo, sosiaalinen tasa-arvo ja näiden kahden yhdistelmä. Näiden kolmen pääluokan alle tiivistyi perusteluja siitä, miten sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitykset näkyvät valtuutettujen vaalikonevastauksissa. Yksilöllisen tasa-arvon käsitys ilmeni vaalikonevastauksissa viitenä erilaisena perusteluna. Sosiaalisen tasa-arvon käsitykseen liitettäviä perusteluja aineistosta löytyi kuusi. Neljä perustelutapaa kytkeytyivät vastauksiin, joissa oli sekä yksilöllisen että sosiaalisen tasa-arvon näkemyksiä. Analysoin myös sitä, miten valtuutettujen puoluetusta linkittyy eri tasa-arvon käsityksiin. Esittelen nämä tulokset kootusti luvun lopussa.

Suurin ryhmä ovat ne valtuutetut, joiden vastaukset kytkeytyvät sekä sosiaaliseen että yksilölliseen tasa-arvokäsitykseen. Ryhmässä konkretisoitu mielestäni parhaiten Haukion ja Suojasen esittämät huomiot siitä, että vaalikone ei pysty sopivinta ehdokasta laskiessaan ottamaan huomioon ehdokkaan antamia perusteluja tai jopa vastausten optimointia (Haukio & Suojanen, 2004). Tässä ryhmässä vastaukset olivatkin hyvin kompleksisia koulutuksellisen tasa-arvon käsitteiden näkökulmista katsottuna.

Analyysin perustelut siitä, miten sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitykset näkyivät valtuutettujen vaalikoneperusteluissa, on koottu oheiseen taulukkoon 2. Siihen on koottu tulosten hahmottamisen helpottamiseksi rinnakkain analyysin perusteella muodostuneet kolme pääluokkaa eri tasa-arvokäsityksistä ja niiden alle kunkin käsityksen perustelut. Avaan jokaista perustelua seuraavaksi tarkemmin.

Taulukko 2. Valtuuston tasa-arvokäsitykset ja niihin linkittyvät perustelut.

	Yksilöllinen tasa-arvo	Sosiaalinen tasa-arvo	Sosiaalinen ja yksilöllinen tasa-arvo
Perustelut	Valinnanvapaus on tärkeätä, eikä sen rajoittaminen ratkaise koulujärjestelmän haasteita.	Kaikkia kouluja Helsingissä tulee kehittää hyviksi kouluiksi, jotta kouluvalinnalle ei ole tarvetta.	Lähikoulut ovat luonteva valinta ja kaikkien koulujen on oltava hyviä kouluja. On kuitenkin sekä mahdollistettava yksilölliset valinnat, että huolehdittava erityistä tukea tarvitsevista kouluista.
	Opetuksen laatu ja eri profiilien tarjoaminen on Helsingin kilpailuvaltti.	Lähikouluperiaate on hyvä lähtökohta ja niitä on kehitettävä houkutteleviksi alueen lapsille.	Kaikkien koulujen oltava hyviä kouluja, mutta valinnanvapauden rajoittaminen ei ole järkevää kokonaisuuden kannalta.
	Perheen toiveet, erilaiset elämäntilanteet ja oikeus valinnanvapauteen korostuvat koulupaikan valinnassa.	Kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus erilaisiin oppiainepainotuksiin ja monipuoliseen kielivalikoimaan.	Koko kouluverkosta on pidettävä huolta, mutta ilman valinnanvapautta uhkana on, että asuinalueet eriytyvät.
	Profiloituneet koulut ja erilaiset painotukset opetuksessa tukevat lapsen lahjakkuutta ja kiinnostusta sekä mahdollistavat yksilölliset valinnat koulutuksessa.	Koulujen erityisen tuen tarve ja riittävä resursointi on huomioitava.	Nykytilanne kouluvalinnan suhteen on hyvä.
	Ilman valinnanvapautta uhkana on asuinalueiden eriytyminen.	Valinnanvapaus uhkaa eriarvoistaa kouluja ja koulujen eriytyminen nähdään haasteena.	
		(Koulutus)politiikan keinoilla tähdättävä eriytymiskehityksen pysäyttämiseen ja eriarvoisuuden poistamiseen.	

YKSILÖLLINEN TASA-ARVO

Valinnanvapaus on tärkeätä, eikä sen rajoittaminen ratkaise koulujärjestelmän haasteita. Tässä perustelussa korostuu valinnanvapaus tärkeänä arvona. Valinnanvapauden rajoittamista ei pidetä joko periaatteellisesti oikeana ratkaisuna tai sen ei uskota ratkaisevan koulutusjärjestelmän ongelmia, kuten esimerkiksi valtuutetun V41 ja V49 vastaukset osoittavat.

”En näe oikeuden rajoittamista parhaana ratkaisuna kokonaisuuden kannalta.”
V41 (sd.)

”Valinnanvapaus on tärkeä arvo”
V1 (kok.)

”Nykyinen kehitys valikoivampaan käyttäytymiseen on ongelmallista, mutta en usko rajoituksiin.”
V49 (vihr.)

Valinnanvapauden tärkeyden korostaminen, kuten valtuutetun V1 vastauksessa, viittaa vahvasti yksilöllisen tasa-arvon käsitteeseen. Negatiivinen vapauskäsite ja vahva usko rajoitusten purkamiseen ovat esimerkiksi Rinteen tutkimuksen perusteella vahvasti yhteydessä uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan, josta yksilöllinen tasa-arvo kumpuaa (Rinne, 2011). Tasa-arvoksi nähdään kaikkien oikeus yksilöllisiin valintoihin (Hall, 1992.; Niiniluoto, 1993).

Tässä perustelussa sivutetaan analyysin mukaan lähes kokonaan valtuuston tai kunnan rooli koulutuspoliittisena toimijana ja koulutuksen järjestäjänä. Kannanottaminen valinnanvapauteen yleisesti eikä esimerkiksi sen ulkoisvaikutuksiin (esim. Karlsson, 2014) voidaan tulkita ehdokkaan tavaksi jättää oma poliittinen toimintavapaus mahdollisimman kattavaksi (Talponen & Salminen, 2007, 51–52). Valinnanvapauden haasteita käsitellään vähän, samalla kun valinnanvapautta puolustetaan, kuten alla olevassa vastauksessa.

”Kyse on silloin kaupungin epäonnistuneesta politiikasta ja rajoitusten teko perheille olisi lähinnä onneton yritys paikata omaa huonoa koulupolitiikkaansa.”
V54 (ps.)

Toisaalta oman poliittisen toimintavapauden ja myös valinnanvapauden puolustaminen on ymmärrettävää, sillä tutkimusten mukaan ne äänestäjät, jotka kouluvalintaa kannattava, eivät sitä välttämättä hyödynnä ja päinvastoin (Rinne, ym., 2015, 314). Valinnanvapaus optiona puhuttelee todennäköisesti monia äänestäjiä.

Opetuksen laatu ja eri profiilien tarjoaminen on Helsingin kilpailuvaltti.

Tähän perusteluun on vain yksi vastaus, mutta sisällössä korostuu muista teemoista poiketen vahvasti nimenomaan Helsingin kaupungin rooli koulutuspoliittisena toimijana:

”Helsinki on Suomen pääkaupunki, ja meidän pitää näyttää opetuksen laadussa ja vaihtoehtojen tarjonnassa mallia muulle Suomelle.”

V57 (kok.)

Samalla vastauksen sisältöjä voidaan linkittää yksilöllisen tasa-arvoon, jossa kilpailun, vapaan valinnan ja muiden markkinamekanismien avulla voidaan tuottaa koulutukseen sekä laatua että tehokuutta (Simola ym., 2015). Vastauksen voidaan ajatella sisältävän vahvan ymmärryksen siitä, että kunnalla on vapaus määritellä, miten kouluvalintapolitiikkaa toteutetaan (esim. Seppänen, ym., 2015).

Perheen toiveet, erilaiset elämäntilanteet ja oikeus valinnanvapauteen korostuvat koulupaikan valinnassa. Tässä perustelussa korostuvat oppilaan oikeus yksilöllisiin valintoihin sekä perheen vahva rooli lapsen koulupaikan valinnassa. Vanhempien oikeutta kouluvalintaan pidetään itsessään tärkeänä arvona, kuten valtuutetun V26 vastauksessa. Lisäksi se nähdään ymmärrettävänä keinona perheen arjen sujuvoittamiseksi tai lasten ystävyyssuhteiden tukemiseksi, kuten valtuutetun V34 ja V27 vastauksissa. Yksilöllisen tasa-arvon käsitteessä keskeinen elementti on perheen rooli kouluvalinnan tekijänä, kuten aiemmissa tutkimuksissa (esim. Simola ym., 2015) todetaan.

”Vanhempien oikeus valita lapsensa koulu on tärkeä.”

V26 (vihr.)

”Perheillä tulee olla mahdollisuus valita esim. perhetilanteeseen sopivin koulu.”
V34 (kok.)

”On kuitenkin hyvä, että on vaihtoehtoja valita koulu esimerkiksi lapsen kiinnostuksenkohteiden, perheen päivittäisen liikkumisen ja kaveripiirien mukaan.”
V27 (vihr.)

Koulujärjestelmä hahmotetaan perustelussa uusliberalistisesta näkökulmasta, johon toisaalta sisältyy käytännönläheinen ymmärrys perheiden tarpeista erilaisille koulutusratkaisuille. Perustelu linkittyy selvästi yksilöllisen tasa-arvon käsitteeseen, jossa perheiden rooli kouluvalinnan tekijöinä korostuu (Simola ym., 2015, 108). Sitä, onko kaikilla perheillä mahdollisuus kouluvalintaan, ei juuri tämän perustelun yhteydessä käsitellä. Esimerkiksi Baumanin (2000) mukaan kouluvalinnat painottuvat niihin perheisiin, joilla on korkeampi sosioekonominen asema ja mahdollisuus hyödyntää myös koulutuspääomaa. Perustelun ympärillä ei oteta kantaa esimerkiksi yksilöllisten valintojen tai profiloituneen koulujärjestelmän rahoittamiseen.

Profiloituneet koulut ja erilaiset painotukset opetuksessa tukevat lapsen lahjakkuutta ja kiinnostusta sekä mahdollistavat yksilölliset valinnat koulutuksessa. Perusteluissa korostuvat toisaalta yksilölliset valintamahdollisuudet koulutuspoluissa ja toisaalta profiloituneiden koulujen sekä painotetun opetuksen merkitys lahjakkaiden lasten opetukseen ja harrastuneisuuden tukemiseen. Nämä molemmat näkökulmat tulevat esiin esimerkiksi sekä valtuutetun V23 että valtuutetun V57 vastauksissa. Aiemman tutkimuksen perusteella nämä liittyvät keskeisesti yksilöllisen tasa-arvoon ja ovat uusliberalistisen koulutuspolitiikan ydintä. (esim. Hirvi 1996 ja Rinne, 2011.) Perusteluissa ei kutienkaan ehdotettu painotetun opetuksen tai profiloituneiden koulujen mahdollistamista kaikille oppilaille.

”Lapsen lahjakkuus, erityisominaisuudet ja perheen tavoitteet tulee olla lapsen kouluvalinnan pohjana.”
V23 (kok.)

”Esim. erilaiset painotukset (musiikki, liikunta, kielet jne.) ovat kuitenkin myös erittäin tärkeitä ja motivoivat lapsia, joita nämä aineet erityisesti kiinnostavat.”
V57 (kok.)

Perustelusta näkyy voimakkaasti uusliberalistinen koulutuspolitiikka, jossa on tavoiteltavaa, että koulupalveluista voi koulumarkkinoilla valita yksilölle sopivimman vaihtoehdon (Ball, 2006). Tämän perustelun yhteydessä yksilöllisen tasa-arvon näkökulmasta korostuu lahjakkaiden opiskelijoiden tukeminen kilpailukyvyyn ja sosiaalisen pääoman kasvattamiseksi (esim. Kivirauma, 2001 ja Rinne 2011).

Suomessa koulumarkkinoiden ja kouluvalinnan erityispiirre on sen keskittyminen suuriin kaupunkeihin ja valintoihin julkisten koulujen välillä eri painotusten myötä (Seppänen, 2006). Tässä perustelussa näkyy hyväksyntä tämän tyyppisten markkinoiden kehittymiselle. Aiemman tutkimuksen mukaan lahjakkuusreservin tukeminen on kummunnut erityisesti niukkenevien resurssien kohdentamistarpeesta, mikä onkin kiinnostavaa, sillä Helsingin koulutusmäärärahat eivät osoita niukkenemisen merkkejä (Helsingin kaupungin talousarvio 2018).

Ilman valinnanvapautta uhkana on asuinalueiden eriytyminen. Asuinalueiden eriytyminen on tutkimusten mukaan todellisuutta Helsingissä monessakin mielessä (Bernelius, 2015 ja Stjernberg, 2017). Siitä, onko koulujen eriytymisellä kouluvalintojen vuoksi tässä kuinka suuri merkitys, jakaa tutkijoita jossain määrin (Bernelius, 2013 ja Kortelainen & Kuosmanen, 2014).

Perusteluun liittyviä vastauksia on aineistossa merkittävä määrä, eikä kyseessä ole marginaalinen huoli valtuutettujen keskuudessa. Perustelussa näkyy varautuneempi suhtautuminen kouluvalintaan, mutta se nähdään välttämättömänä pahemman eriarvoistumiskehityksen hidastamiseksi, kuten alla olevat esimerkit osoittavat. Vastausten ennako-oletuksena vaikuttaa olevan se, että toimintaympäristöltään heikommat koulut ovat ne, jotka poisvalinnasta kärsivät. Saman havainnon on tehnyt Bernelius (2013) tutkimuksissaan.

”Ajatus voi kääntyä tarkoitustaan vastaan, jos ihmiset alkavat valita asuinalueita sen mukaan, millainen on kaupunginosan koulu.”
V11 (vihr.)

”Jos lapsi joutuu aina menemään kotiaan lähinnä sijaitsevaan lähikouluun, se johtaa siihen, että hyväosaiset perheet muuttavat tiettyihin kaupunginosiin ja huono-osaisuus kasautuu vastaavasti toisaalle.”
V13 (kok.)

”En ole varma, seurasiko lisärajoituksista mitään hyvää vai pakottaisiko se vain kykeneviä vanhempia muuttamaan asuinpaikkaa.”
V49 (vihr.)

Asuinalueen suhde lähikouluun ja kouluvalintaan nousee aineistossa usein esiin. Tämä itsessään ei ollut yllättävää, sillä varsinkin Helsingissä ja pääkaupunkiseudulla aiheutta on tutkittu paljon (esim, Bernelius 2011 & 2015 ja Kosunen, 2016) ja teema on ollut esillä ennen vaaleja myös mediassa (esim. HS 6.6.2016). On siis oletettavaa, että valtuutetut ovat vastauksia antaessaan olleet jossain määrin tietoisia keskustelun ulottuvuuksista. Yllättävää mielestäni on, että tarkemmassa analyysissä perustelu linkittyy yksilölliseen tasa-arvoon. Vastausten sisällöissä painottuvat esittelemääni teoreettista viitekehystä mukaillen negatiiviseen vapauskäsitteeseen, yksilöllisten kouluvalintojen mahdollistamiseen ja viime kädessä myös uskoon markkinoiden riittävästä toimivuudesta, jotka linkittyvät uusliberalismin kautta yksilölliseen tasa-arvoon. (Rinne, 2011; Simola ym., 2015.) Helsingissä koulupaikan ja kotiosoitteen kytkös on hyvin vahva, joka myös politisoi asuinalueiden ja kouluvalinnan välisen kytköksen (Varjo ym., 2015).

SOSIAALINEN TASA-ARVO

Kaikkia kouluja Helsingissä tulee kehittää hyviksi kouluiksi, jotta kouluvalinnalle ei ole tarvetta. Tähän perusteluun liittyviä vastauksia on aineistossa kaikkein eniten ja ajatus hyvästä koulusta kaikille helsinkiläisille saa runsaasti kannatusta. Perustelun sisällä painottuu valtuutettujen näkemys siitä, että kun kaikki koulut ovat hyviä kouluja ei kouluvalinnalle ole tarvetta, kuten tässä vihreän valtuutetun vastauksessa.

”Kaikissa helsinkiläisissä kouluissa opetuksen tulee kuitenkin olla niin tasokasta, ettei koulun valikoinnille ole lähtökohtaisesti tarvetta.”
V27 (vihr.)

Monissa vastauksissa ohitetaan valinnanvapaus, eikä sen perusteella itsessään ole mahdollista määritellä kumpaan tasa-arvo käsitykseen perustelu painottuu. Analyysistä käy kuitenkin ilmi vahva usko kaikille yhteisiin oikeuksiin laadukkaaseen koulutukseen asuinpaikasta tai sosioekonomisesta statuksesta riippumatta, hyvinvointipalveluiden turvaaminen sekä yhteiskunnallisten erojen tasaaminen, joita voidaan aiemman tutkimuksen perusteella linkittää sosiaaliseen tasa-arvoon (Kalalahti & Varjo, 2012). Tätä ajatusta konkretisoi valtuutetun V42 vastaus.

”Resursseja lisäämällä voidaan pitää huolta siitä, että kaupunkimme kaikki koulut ovat houkuttelevia ja laadukkaita.”
V42 (vihr.)

Peruskoulun tasa-arvon toteutumista voidaan arvioida myös laatu- ja näkökulmasta. Esimerkiksi Jakku-Sihvonen (2009) määrittelee, että laadukkaan opetuksen kriteereitä voivat olla koulun saavutettavuus ja vastaako opetus sille asetettuja vaatimuksia. Toisaalta laatu voidaan ymmärtää myös yksilöllisten valintamahdollisuuksien lisäämisenä, kuten Lehtisalo ja Raivola (1999) toteavat. Valtuutettujen vastauksissa näitä ei nosteta esiin, vaan laatu vaikuttaa olevan Oksasen (2003) tutkimusta mukaillen enemmän abstrakti käsite, joka tunnistetaan, kun se kohdataan. Tässä tapauksessa vaikuttaisi siltä, että koulut ovat laadukkaita, kun ne eivät erotu toisiaan huonommiksi. Kuitenkin tutkimusten mukaan Helsingin koulujen väliset erot oppimistuloksissa ovat kasvaneet ja perheiden kouluvalinnat ovat erityisesti torjuvia poisvalintoja sellaisista kouluista, joiden toimintaympäristö on haastava (Bernelius, 2011 ja 2013). Jakku-Sihvosen (2009) mukaan peruskoulun laadun ja tasa-arvon näkökulmasta huolestuttavinta on joutuminen tilanteeseen, jossa tiettyjä kouluja vältellään systemaattisesti oppilaiden sosiaalisen taustan vuoksi. Laadukkaan koulun suhdetta valtuustoon koulutuspoliittisena toimijana ei juuri problematisoida vastauksissa, mikä on toisaalta ymmärrettävää vaalikoneen vastausten luonteen vuoksi.

Lähikouluperiaate on hyvä lähtökohta ja niitä on kehitettävä houkutteleviksi alueen lapsille. Tässä perustelussa on samoja piirteitä edellisen perustelun kanssa, mutta painotetaan enemmän lähikoulun roolia. Esimerkiksi valtuutetun V54 ja V62 vastauksessa näkyvät lähikoulun rooli ensisijaisena kouluna

lähialueen lapsille. Valtuutetun V28 vastauksessa korostuu toinen perustelun tärkeä näkökulma eli lähikoulujen kehittäminen houkuttelevammiksi.

”On kuitenkin syytä pitää kiinni siitä, että alueen koulussa on ensisijalla oman alueen lapset.”

V54 (ps.)

”Lasten koulut määräytyvät Helsingin suomenkielisissä kouluissa ensisijaisesti koulumatkan ja sisaruuden perusteella. On järkevää ohjata lapset koulumatkan perusteella ensisijaisesti lähikouluun tai samaan kouluun sisaruksen kanssa.”

V62 (kok.)

”Lähikouluja pitää kehittää ja resursseja ohjata niin, että lähikoulu olisi paras vaihtoehto mahdollisimman monella alueen lapselle”

V28 (vihr)

Sosiaaliseen tasa-arvoon sisältyy näkemys kunnan vahvasta roolista koulupaikan määrittelijänä ja tämä kytkös vahvistaa perustelun kuulumista sosiaalisen tasa-arvon käsitteeseen (esim. Simola, ym., 2015). Kuten aiemmin tutkimuksen teoriaosuudessa on todettu, kunnilla on lain mukaan varsin kattava vapaus itse määrittellä, miten esimerkiksi lähikoulu oppilaalle osoitetaan (Varjo, ym., 2015). Helsingissä lähikoulu on kytketty vahvasti asuinalueeseen ja valtuutettujen puolustaessa lähikoulun mielekkyyttä oppilaille, voidaan se tulkita hyväksynnäksi Helsingin hallinnoimalle oppilaiden sijoittamista koskevalle kouluvalintatilan ulottuvuudelle (Varjo & Kalalahti, 2011).

Kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus erilaisiin oppiainepainotuksiin ja monipuoliseen kielivalikoimaan. Perustelussa ei suoraan kielletä kouluvalintaa, profiloituneita kouluja tai erilaisia ainepainotuksia, vaan halutaan tuoda niitä laajemmin kaikkien oppilaiden ulottuville, kuten esimerkiksi valtuutetun V19 vastauksessa näkyy. Lisäksi vastauksissa, kuten valtuutetun V10, on nähtävissä positiivisesta vapauskäsitteestä kumpuvia perusteluja, joten kokonaisuudessaan perustelu linkittyy analyysin mukaan sosiaaliseen tasa-arvoon. (esim. Simola ym., 2015 ja Uusitalo, 1993.) Määrällisesti vastauksia tähän perusteluun oli vähän.

”Olen esimerkiksi tehnyt aloitteen vieraan kielen varhaistamisesta ekaluokkalaisille kaikissa 76 peruskoulussa 13 sijaan.”

V19 (vihr.)

”Erilaiset oppiainepainotukset pitää olla lasten ja nuorten ulottuvilla riippumatta perhetaustasta ja kaikissa kouluissa on oltava varaa monipuoliseen kurssitarjontaan sekä tarvittavaan määrään opettajia ja muuta henkilökuntaa.”
V10 (vihr.)

Lähikoulun suosiminen on Helsingin omien selvitysten mukaan viime vuosina kasvanut ja sitä tavoitellaan jatkossakin (esim. Opetuslautakunnan kokous 7/2016). Kouluvalintojen perustellaan lapsen lahjakkuudella, harrastuneisuudella sekä halutuilla oppilasidentiteeteillä, joita liitetään painotettuun opetukseen (Seppänen ym., 2015). Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että kouluvalintojen ja painotetun opetuksen kieltämisen sijaa etsitään vaihtoehtoisia toimintatapoja ja rakenteita olemassa olevassa kouluvalintatilassa.

Koulujen erityisen tuen tarve ja riittävä resursointi on huomioitava. Perustelussa korostuu toimintaympäristöiltään poikkeavien koulujen tunnistaminen ja niille erityisen tuen kuten PD- rahan tarjoaminen, mutta myös esimerkiksi riittävät resurssit ryhmäkokojen säätelyyn. Perustelu linkittyy vahvasti sosiaaliseen tasa-arvoon (Simola ym., 2015).

”Siksi tarvitaan ylimääräiset resurssit myös niiden alueiden kouluille, jotka eivät oppimistuloksissa pärjää muille.”
V9 (vihr.)

”Koulujen eriytymiseen tulee puuttua jatkamalla ns. positiivisen syrjinnän määrärahojen jakamista kaupungin kouluille.”
V41 (sd.)

Positiivisen diskriminaation määräraha on analyysin perusteella valtuutettujen hyvin tiedostama ja se on tutkimusten mukaan erittäin vartenotettava väline tasa-arvon edistämiseen ja toimintaympäristöiltään haasteellisten koulujen tukemiseen (Kuusela, 2016 ja Sillman, 2017). PD-määräraha on lisääntynyt Helsingin talousarviossa alkaneella valtuustokaudella (Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan vuoden 2018 tulosbudjetti).

Valinnanvapaus uhkaa eriarvoistaa kouluja ja koulujen eriytyminen nähdään haasteena. Perustelussa korostuu kaksi näkökulmaa, jotka erottavat sen muista perusteluista. Yhtäältä valinnanvapaus koetaan suoranaiseksi uhaksi

koulutukselliselle tasa-arvolle ja toisaalta koulujen eriytyminen nähdään todellisena haasteena, kuten esimerkiksi valtuutetun V80 vastauksesta käy ilmi. Eriytymisen jonkinlaiseksi vastakohtaksi nähdään monimuotoinen oppilastausta kouluissa. Tästä kuvaavana esimerkkinä valtuutetun V12 vastaus. Perustelu linkittyy sosiaaliseen tasa-arvoon ennen kaikkea epätasa-arvoisuuksien tasoittamisessa yhteiskunnallisten erojen suhteen sekä vahvasta ideologisesta yhteydestä peruskoulun hyvinvointivaltioon (Ahonen, 2003; Kalalahti & Varjo, 2012).

”Tutkimukset osoittavat, että laaja valintaoikeus eriarvoistaa kouluja.”
V80 (vihr.)

”Kaupungin on myös pyrittävä houkuttelemaan kaikenlaisiin kouluihin kaikenlaisia oppilaita.”
V12 (vas.)

Kansainvälisistä tutkimuksista voidaan havaita, että esimerkiksi Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa koulujen eriytymistä on tapahtunut hyvinkin runsaasti ja se on selvästi horjuttanut koulutusjärjestelmän tasa-arvoisuutta (Söderström & Uusitalo, 2005 ja Seppänen, 2006). Valinnanvapautta hyödyntävät niin Helsingissä kuin kansainvälisissä esimerkeissä erityisesti ne perheet, joilla on korkeampi sosioekonominen asema ja näin ollen syvempi ymmärrys koulumarkkinoiden mahdollisuuksista sekä kouluvalintatilassa toimimisesta (esim. Ball, 2006; Kivirauma, 2001; Silvennoinen ym., 2015).

(Koulutus)politiikan keinoilla tähdättävä eriytymiskehityksen pysäyttämiseen ja eriarvoisuuden poistamiseen. Tässä perustelussa näkyvät politiikkatoimet, joilla eriarvoisuutta voidaan tasoittaa sosiaalisen tasa-arvon kontekstissa tai toisaalta vahvasti ilmaistu tahtotila eriarvoisuuskehitykseen puuttumisesta. Myös poliitikkojen roolia eriytymiskehityksen ja eriarvoisuuden estämiseksi tuodaan esiin, kuten esimerkiksi valtuutetun V8 vastauksessa. Perusteluissa korotetaan myös kunnan roolia koulun määrittelyssä ja toisaalta esitetään hyvinkin rohkeita politiikkatoimia oppilaaksioton kehittämiseksi, kuten esimerkiksi valtuutetun V74 vastauksessa. (Kalalahti & Varjo, 2012.)

”Poliitikkojen tehtävä on toimia koulujen eriytymistä vastaan.”
V8 (vas.)

”Jos segregaatiokehitystä tapahtuu, siihen pitää puuttua kaikin keinoin, mm. asuntopolitiikalla, liikenneratkaistuilla ja työpolitiikalla - ja myös, jos tilanne vaatii, rajoittamalla oikeutta valita lastemme koulu.”
V74 (sd.)

Kouluikäisten lasten kaupunkilaisvanhemmat suhtautuvat myönteisesti yhtenäiseen peruskouluun ja uskovat järjestelmään tasa-arvon takaajana. Vain harva toivoo peruskoulujen selvempää erilaistumista. (Seppänen ym., 2015.) Tässäkin mielessä eriarvoistumisen vastustaminen on myös vaalikonevastauksessa järkevää.

SOSIAALINEN JA YKSILÖLLINEN TASA-ARVO

Pelkästään sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvo käsitysten analysointi valtuutettujen vaalikonevastauksista olisi tuntunut riittämättömältä, kun lähes puolissa vastauksissa käytetään molempiin käsityksiin linkittyviä perusteluita. Tästä syystä koin välttämättömäksi tehdä sisällönanalyysin omassa analyysirungossa kokoaanisudessaan niille vastauksille, jotka koodaamisen perusteella sisälsivät linkin molempiin tasa-arvo käsityksiin. Tuloksissa oli paljon samoja perusteluita, mutta tarkentavat vielä enemmän sitä, mitä tasa-arvoon sisältyy.

Lähikoulut ovat luonteva valinta ja kaikkien koulujen on oltava hyviä kouluja. On kuitenkin sekä mahdollistettava yksilölliset valinnat, että huolehdittava erityistä tukea tarvitsevista kouluista. Perusteluun kuuluu merkittävä määrä vastauksia. Niissä näkyvät sosiaalisesta tasa-arvosta kumpuava usko kaikille yhteisiin oikeuksiin laadukkaaseen koulutukseen asuinpaikasta tai sosioekonomisesta statuksesta riippumatta, hyvinvointipalveluiden turvaaminen sekä yhteiskunnallisten erojen tasaaminen (Kalalahti & Varjo, 2012). Kun kaikki koulut ovat hyviä kouluja, ei kouluvalinnalle ole tarvetta. Kuitenkin universaalisuuden ideologiaan on vastauksissa kytkeytynyt käytäntöjä, jotka ovat selektiivisiä ja linkittyvät yksilölliseen tasa-arvoon (Varjo & Kalalahti, 2016). Näitä vastauksia kuvaavat hyvin valtuutettujen V9 ja V83 vastaukset. Toisaalta vastauksissa korostetaan sitä, että heikommin menestyviä kouluja tuetaan. Yksilöllisten valintamahdollisuuksien yhteydessä ei

kuitenkaan käsitellä esimerkiksi niiden kustannuksia kunnalle eikä sitä, että tutkimusten mukaan yksilöllisten kouluvalintojen taustalla vaikuttavat perheiden sosioekonomisen aseman väliset erot esimerkiksi taidoissa, joilla kouluvalintaa tehdään. (Simola ym., 2015.) Vain valtuutettu V60 nosti vastauksessa esiin myös vanhempien tukemisen kouluvalinnassa.

”On tärkeää, että jokaiselle koululaiselle löydetään hyvin hänen elämäntilanteeseensa sopiva koulu. Siksi en rajoittaisi koulun valintaa entisestään. Tärkeintä on se, että oppiminen on laadukasta koko Helsingissä. Siksi tarvitaan ylimääräiset resurssit myös niiden alueiden kouluille, jotka eivät oppimistuloksissa pärjää muille. Koululla on suuri merkitys ihmisen elämässä, ja siksi erot koulujen välillä eivät saa kasvaa liian suuriksi.”
V9 (vihr.)

”Koulujen eriytymistä hyviin ja huonoihin pitää estää. Siksi lapsille pitäisi osoittaa koulupaikat ensisijaisesti lähikouluista. Ehdottomia rajoituksia ei silti pidä asettaa, vaan tärkeämpää on positiivinen kannustaminen. Esimerkiksi voidaan miettiä yhdessä vanhempainyhdistysten kanssa, millaiset erityispainotukset tai valinnaisaineet voisivat houkutella pitämään lapset lähikoulussa. Opetuksen pitää olla kaikkialla yhtä hyvää, jotta vanhemmat eivät koe tarvetta muun kuin lähikoulun valitsemiseen”
V83 (vas.)

”Toivoisin, että yhä useampi lapsi pääsisi valitsemaan painotetun opetuksen (esimerkiksi harvinainen vieras kieli, musiikkiluokka tai luonnontiedepainotus) ja näin kehittämään juuri omia kiinnostuksenkohteitaan. Samalla on kuitenkin varmistettava, että voimakasta segregaatiokehitystä ei tapahdu eli että koulut eivät jakaudu hyviin ja huonoihin kouluihin. Tämä vaatii panostuksia kaikkien koulujen laadukkuuteen sekä tukea esim. maahanmuuttajavanhemmille valinnan tekemiseen.”
V60 (kok.)

Kaikkien koulujen oltava hyviä kouluja, mutta valinnanvapauden rajoittaminen ei ole järkevää kokonaisuuden kannalta. Perustelussa painottuu kaikkien helsinkiläisten oppilaiden universaali oikeus hyvään ja laadukkaaseen koulutukseen sosiaalisen tasa-arvon hengessä (esim. Ahonen, 2003), kuten valtuutettu V2 vastauksessaan tuo esiin. Vahvana toisena näkökulmana analyysistä kuitenkin nousee ajatus siitä, että valinnanvapautta ei pitäisi rajoittaa. Tästä esimerkkinsä valtuutetun V24 vastaus. Tätä perustellaan joko arvonäkökulmalla tai käytännöllisistä syistä, jotka puolestaan viittaavat yksilölliseen tasa-arvoon ja uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. (Rinne, 2011.)

”En kannata vanhempien oikeuksien rajoituksia, mutta lähikoulut on tehtävät niin houkutteleviksi, että ’koulushoppailua’ ei tapahdu.”
V24 (kesk.)

”Kaikkien koulujen Helsingissä tulee olla niin hyviä, että vanhemmat voivat luottavaisina laittaa lapsensa niihin ja se on paljon tärkeämpää kuin rajoitukset. Pienten lasten osalta erityisesti lähikoulu on luonteva valinta. Erityisluokkia perustettaessa täytyy huolehtia siitä, että niitä on eri puolilla kaupunkia niin, että pyrkiminen ja erityisluokat eivät määrää pienten lasten elämää liikaa.”
V2 (vihr.)

Koko kouluverkosta on pidettävä huolta, mutta ilman valinnanvapautta uhkana on, että asuinalueet eriytyvät. Perustelussa kumpuaa huoli koulujen eriytymisestä, mutta valinnanvapauden rajoittamisella pelätään olevan kääntöpuolena asuinalueiden voimakkaampi segregatio. Paremmiksi vaihtoehtoina esitetään esimerkiksi kielivalikoiman laajentamista kaikkiin kouluihin, riittävästi erilaisia ainepainotuksia ja PD-rahaa sitä tarvitseville kouluille, kuten valtuutettujen V11 ja V28 vastauksissa. Taustaoletuksena vaikuttaa olevan se, että hyvät koulut sijaitsevat ennen kaikkea halutuilla ja hintavilla asuinalueilla.

”Ajatus voi kääntyä tarkoitustaan vastaan, jos ihmiset alkavat valita asuinalueita sen mukaan, millainen on kaupunginosan koulu. Positiivisen diskriminaation keinoin on pidettävä huoli siitä, että kaikissa kouluissa saa kunnollista opetusta.”
V11 (vihr.)

”Koulujen eriytyminen on ongelma. Lähikouluja pitää kehittää ja resursseja ohjata niin, että lähikoulu olisi paras vaihtoehto mahdollisimman monella alueen lapselle. Valinnanvapaudessa on vaarana, että aktiiviset vanhemmat koulu-shoppailevat lastensa puolesta, mutta valinnanvapauden rajoittaminen johtaisi todennäköisesti muuttoliikkeeseen koulupiirien mukaan. Kannatan esim. vieraisiin kieliin tutustumista suoraan ykkösluokalta kaikissa kouluissa.”
V28 (vihr.)

Koulukohtaisilla eroilla oppimistuloksissa vaikuttaisi olevan yhteys koulun toimintaympäristöön, alueen demografiaan ja siellä asuvien perheiden sosioekonomiseen statukseen (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002, 95). Lisäksi Berneliuksen (2013) tutkimus osoittaa, että Helsingissä on selvästi heikentyneissä olosuhteissa toimivien koulujen rypäs ja nämä koulut ovat myös kouluvalinnoissa poikkeuksellisen voimakkaasti torjuttuja. Kuten aiemmin totean, vapaalla kouluvalinnalla on Helsingissä pyritty tuottamaan erilaisia oppimisympäristöjä ja valinnanmahdollisuuksia opetuksen sisältöjen ja painotusten suhteen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että sisällöllisen erilaistumisen sijaa kouluvalinnat tuottavat sosiaalista eriytymistä, jopa koulujen välistä

segregaatiota. Berneliuksen tutkimuksen mukaan segregatioprosessista voi tulla pahimmillaan itseään toteuttava ennuste, jossa erityisesti kehityskulussa heikompaan asemaan toimintaedellytyksiltään joutuneet helsinkiläiskoulut eriytyvät entisestään (Bernelius, 2013; 2015). Valtuutettujen vastauksissa ei käy esiin se, että koulut ovat nyt jo eriytyneet jossain määrin asuinalueiden mukaan eikä profiloituneeseen kouluun päästäkseen välttämättä tarvitse muuttaa alueelle.

Nykytilanne kouluvalinnan suhteen on hyvä. Tähän perusteluun liittyviä vastauksia on aineistossa varsin vähän ja ne tulivat parhaiten esiin vasta katsottaessa vastauksia, jotka yhdistyvät sekä yksilöllisen tasa-arvon että yhteisöllisen tasa-arvoon. Kun nykytilanteen katsotaan olevan hyvä, perustelussa vaikutetaan hakevan jonkinlaista konsensusta kouluvalinnan ja kaikille yhteisen koulun välillä – mallia joka ottaisi äänestäjän näkövinkkelistä kaikki huomioon. Nykytilassa jokaiselle oppilaalle määritellään oma lähikoulu, mutta oppilas voi myös hakea toiseen kouluun tai pyrkiä painotettuun opetukseen. Toisaalta se voi myös tarkoittaa, että vastaus halutaan jättää hyvin pintapuoliseksi.

”Nykyinen malli, jossa vanhemmat saavat valita koulun, mutta koulujen pitää ottaa ensi sijassa lähialueiden oppilaita ottaa eri näkökulmat huomioon melko hyvin”
V26 (vihr).

”Nykyinen käytäntö on mielestäni hyvä.”
V46 (kok.)

PUOLUEIDEN KIINNITTYMINEN ERI TASA-ARVOKÄSITYKSIIN

Analysoin aineistosta miten valtuutetut kiinnittyvät eri tasa-arvon käsityksiin puoluetustojensa mukaan. Yksittäisen puolueen kantaa kouluvalintaan tai koulutukselliseen tasa-arvoon ei tässä tutkimuksessa aineistosta voi kuitenkaan analysoida. Ennakko-odotukseni aiemman tutkimuksen (esim, Rinne ym., 2015) perusteella olivat, että vasemmiston, SDP:n ja keskustan valtuutetut kiinnittyvät todennäköisesti sosiaaliseen-tasa-arvoon ja kokoomuksen, perussuomalaisten, kristillisdemokraattien ja vihreiden kannattajat yksilölliseen tasa-arvoon. Pienpuolueiden osalta aiempaan tutkimukseen perustuvaa ennakkoasetelmaa ei ollut. Analyysin perusteella löytynyt kolmas kategoria, jossa perustelut sisältävät

sekä yksilöllisen, että sosiaalisen tasa-arvon näkökulmia ei myöskään sopinut ennako-odotuksiin. Puolueiden valtuutettujen jakautuminen eri tasa-arvokäsityksiin on tiivistetty taulukkoon 3.

Aiemman analyysin perusteella yksilölliseen tasa-arvoon kiinnittyi 20 valtuutettua. Näistä 14 kuului kokoomukseen, jotka perusteluissaan painottivat valinnanvapautta tärkeänä arvona, perheiden ja oppilaiden mahdollisuuksia valita elämäntilanteeseen sopiva koulu sekä huolta siitä, että ilman valinnanvapautta asuinalueet uhkaisivat eriytyä vieläkin enemmän. Muut kuusi valtuutettua ovat yksittäisiä valtuutettuja RKP:stä, perussuomalaisista, kristillisdemokraateista, piraattipuolueesta, keskustasta ja SDP:stä. Perusteluissa painottuu pääosin yksilöllisten valintamahdollisuuksien ja valinnanvapauden tärkeys. Yksikään vihreä valtuutettu ei analyysin mukaan kiinnittynyt yksilölliseen tasa-arvoon.

Taulukko 3. Puolueiden jakautuminen eri tasa-arvokäsityksiin.

Puolue	Yksilöllinen tasa-arvo, 20 valtuutettua	Sosiaalinen tasa-arvo, 18 valtuutettua	Yksilöllinen ja sosiaalinen tasa-arvo, 35 valtuutettua
Kok.	14	1	7
Vihr.		4	14
SDP	1	6	5
Vas.		4	5
PS	1	1	2
RKP	1	1	
Kesk.	1		1
FP		1	
KD/sit./TH	1		1
PP	1		

Sosiaaliseen tasa-arvoon kiinnittyi analyysin perusteella 18 valtuutettua. SDP:n valtuutetut ovat suurin ryhmä ja perusteluissa painotetaan lähikoulun merkitystä, eriytymiskehityksen vastustamista ja sitä, että kaikista kouluista Helsingissä on pidettävä huolta. Vasemmistoliitto ja vihreät ovat toiseksi suurin ryhmä ja

molemmilla sosiaaliseen tasa-arvoon kiinnittyy neljä valtuutettua. Molemmissa ryhmissä perusteluissa painottuvat valinnanvapauden eriarvoistavat vaikutukset ja toimintaympäristöltään heikompien koulujen tukeminen. Kokoomuksen, feministisen puolueen, perussuomalaisten ja RKP:n valtuutetun perusteluissa painottuvat lähikouluperiaate ja se, että ongelmiin tulee puuttua, jotta kaikkia kouluja voidaan kehittää hyviksi kouluiksi. Näin kouluvalinnalle ole tarvetta.

Eniten valtuutettuja kiinnittyi analyysin perusteella kategoriaan, jossa on sekä yksilölliseen että sosiaaliseen tasa-arvoon liittyviä perusteluita. Suurimpana ryhmänä tässä 35 valtuutetun kategoriassa ovat vihreät 14 valtuutetulla. Vihreiden valtuutetut kattavat varsin tasaisesti kategorian kaikki perustelut. Tulos ei sinänsä ole yllättävä, sillä Rinteen ym. (2015) mukaan vihreiden äänestäjät suhtautuvat kielteisesti kouluvalintaan, mutta käyttävät sitä kuitenkin erittäin paljon. Yksilöllisten valintamahdollisuuksien ja eriytymiskehityksen estämisen yhdistelmä vaikuttaa tätä tutkimustulosta vasten luontevalta.

Kokoomuksen valtuutetuista seitsemän vastaukset kiinnittyvät yksilöllisen ja sosiaalisen tasa-arvon perusteluita sisältävään kategoriaan. Perusteluissa korostuu ajatus siitä, että kaikkia kouluja pitää kehittää samalla mahdollistaen yksilölliset valinnat. Viiden SDP:n valtuutetun vastaukset kiinnittyvät tähän kategoriaan. Perusteluissa tuodaan esiin lähikoulun olevan luonteva valinta ja kaikista kouluista on pidettävä huolta, mutta tietty määrä valinnanvapautta eri syistä on mahdollistettava. Vasemmistoliiton perusteluissa näkyvät kouluvalinnan haasteet yhdistettyinä perheiden ja oppilaiden mahdollisuuteen tehdä yksilöllisiä valintoja. Muiden puolueiden perustelut hajaantuvat. Kategoriassa puolueita yhdistävä teema vaikuttaa olevan se, että sosiaalisen tasa-arvokäsitykseen linkittyy vahvasti selektiivisiä käytäntöjä (Varjo & Kalalahti, 2016).

7.2 Toimenpiteitä tasa-arvon edistämiseksi

Toisen tutkimuskysymyksen avulla paneudun siihen, minkälaisia toimenpiteitä valtuutetut ehdottava osana koulutuksellisen tasa-arvon edistämistä. Kuten olen teoriaosuudessa aiemmin todennut, kunnilla on merkittävä rooli

koulutuspoliittisena toimijan ja koulutuksen järjestäjänä Suomessa (esim. Seppänen ym., 2015 ja Anttiroiko ym., 2007). Helsingin kaupungin valtuustossa poliitikot vastaavat niistä käytänteistä ja rakenteista – institutionaalisista kouluvalintatiloista – joilla esimerkiksi oppilaaksiottoa säädellään. Paikallisilla poliittisilla ratkaisuilla kunnat voivat hallinnoida näitä kouluvalintatiloja sekä vaikuttaa koulutuspalveluiden jakaantumiseen (esim. Varjo ym., 2015 ja Jakku-Sihvonen, 2009.)

Olen poiminut analyysiin vaalikonevastauksista oppilaaksiottoa koskevat käytännöt, toimintapolitiikat ja rakenteelliset ominaisuudet, sekä muut myös hieman abstraktimmat toimenpiteet, joilla ehdotetaan kohennettavan koulutuksellista tasa-arvoa ja jotka ovat yhteydessä valtuutettujen toimivaltaan. Tähän löytyi seitsemän eri teemaa. Analyysin jälkeen luokittelin sisällönanalyysin perusteella muotoutuneita teemoja suhteessa sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon käsitteisiin aiempaa analyysiä hyödyntäen. Puolueiden välillä toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi eri tasa-arvojen kategorioissa eivät noudattaneet mitään erityistä puoluejakaumaa, kuten taulukossa 4 voi havaita.

Taulukko 4. Valtuutettujen jakautuminen eri tasa-arvokäsitysten toimenpiteisiin.

Puolue	Toimenpiteet yksilöllinen tasa-arvo	Toimenpiteet sosiaalinen tasa-arvo	Toimenpiteet yksilöllinen ja sosiaalinen tasa-arvo
Kok.	2	1	
Vih.	1	14	1
SDP		4	1
Vas.	1	5	1
PS		1	
RKP			
Kesk.			1
FP		1	
KD/sit./TH			
PP			

Suurin osa toimenpiteistä linkittyy sosiaalisen tasa-arvoon, mutta niissäkin näkyvät universaaliuden ideologian rinnalla selektiiviset käytännöt. Olen koonnut tulokset taulukkoon 5, jossa vasemmanpuolimmaisessa sarakkeessa on tasa-arvoa edistävän toimenpiteen teema ja muissa sarakkeissa merkintä siitä, mihin tasa-arvon teemaan toimenpide linkittyy.

Taulukko 5. Koulutuksellista tasa-arvoa edistävät toimenpiteet ja niiden linkittyminen eri tasa-arvokäsityksiin.

Toimenpiteiden teemat	Yksilöllinen tasa-arvo	Sosiaalinen tasa-arvo	Molemmat
Yksilöllisten koulutusvalintojen mahdollistaminen ja tukeminen.	X		
Kaikkien koulujen laadusta pitää huolehtia.		X	
Lähikoulujen viihtyvyyteen, palveluntarjontaan ja opetuksen laatuun panostetaan.			X
Positiivisen diskriminaation määrärahaa kohdennetaan tukea tarvitseville kouluille.		X	
Kouluille on varmistettava riittävät toimintaedellytykset.		X	
Kouluihin houkutellaan oppilaita erilaisista taustoista.		X	
Koulujen välistä eriarvoistumista torjumaan aktiivinen (kaupunki)politiikka.		X	

Yksilöllisten koulutusvalintojen mahdollistaminen ja tukeminen. Teeman vastauksissa toimenpiteiksi esitetään yksilöllisten koulutusvalintamahdollisuuksien lisäämistä niin, että ne olisivat entistä useamman tai mielellään kaikkien koululaisten ulottuvilla, kuten esimerkiksi valtuutettujen V2 ja V10 vastauksissa. Teemassa näkyy vahvasti

universaalisuuden ideologiaan kytkeytyneitä käytäntöjä, jotka ovat selektiivisiä ja linkittyvät yksilölliseen tasa-arvoon (Varjo & Kalalahti, 2016).

”Erityisluokkia perustettaessa täytyy huolehtia siitä, että niitä on eri puolilla kaupunkia niin, että pyrkiminen ja erityisluokat eivät määrää pienten lasten elämää liikaa.”

V2 (vihr.)

”Erilaiset oppiainepainotukset pitää olla lasten ja nuorten ulottuvilla riippumatta perhetaustasta.”

V10 (vihr.)

Kaikkien koulujen laadusta pitää huolehtia. Teeman toimenpiteet ovat hyvin abstrakteja ja ilmaisevat sisällöltään lähinnä tahtotilaa koulujen eriytymisen estämiseksi ja kaikkien koulujen laadusta huolehtimiseen. Näistä esimerkkeinä valtuutettujen V27 ja V75 vastaukset. Näiden toimenpiteiden tai tavoitteiden sitoutumisastetta on vaalikonevastauksien perusteella hyvin hankala arvioida, kuten Talponen ja Salminen (2007) myös toteavat. Teemoissa ei kuitenkaan nouse laadukkaan koulun määritelmässä esiin opetuksen yksilöllistäminen tai valinnaisuuksien lisääminen, jotka viittaisivat enemmän uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan ja yksilölliseen tasa-arvoon (Lehtisalo & Raivola, 1999; Oksanen, 2003; Jakku-Sihvonen, 2009).

”Kaikissa helsinkiläisissä kouluissa opetuksen tulee kuitenkin olla niin tasokasta, ettei koulun valikoinnille ole lähtökohtaisesti tarvetta.”

V27 (vihr.)

”On parempi kehittää kaikkiin kouluihin hyviä oppimisen olosuhteita”

V75 (vas.)

Lähikoulujen viihtyvyyteen, palveluntarjontaan ja opetuksen laatuun panostetaan. Tämä on teemoista ainoa, jossa korostui selvästi sekä yksilöllisen tasa-arvon että sosiaalisen tasa-arvon ulottuvuuksia. Toisaalta lähikoulun ja sitä kautta kunnan rooli koulupaikan määrittäjänä on vahva. Samaan aikaan lähikoulujen kilpailukykyä ja houkuttelevuutta pitäisi parantaa esimerkiksi pohtimalla minkälaiset painotukset ja profiilit houkuttelevat alueen oppilaita lähikouluun, kuten esimerkiksi valtuutetun V83 ja V24 vastauksissa. Laatunäkökulmasta korostuvat yhdenvertaiset taloudelliset perusteet (esim. Jakku-Sihvonen, 2009).

”Esimerkiksi voidaan miettiä yhdessä vanhempainyhdistysten kanssa, millaiset erityispainotukset tai valinnaisaineet voisivat houkutella pitämään lapset lähikoulussa.”

V83 (vas.)

”Lähikoulut on tehtävät niin houkutteleviksi, että ’koulushoppailua’ ei tapahdu.”

V24 (kesk.)

Positiivisen diskriminaation määrärahaa kohdennetaan tukea tarvitseville kouluille. Erittäin konkreettinen ja eniten mainintoja kerännyt yksittäinen toimenpide valtuutettujen vaalikonevastauksissa. Hyvin vahva linkki nimenomaan sosiaaliseen tasa-arvoon. PD-määräraha on osoittanut aiemmassa tutkimuksessa vahvuutensa (esim. Ala-Outinen, 2010; Silliman, 2017). Lisäksi valtuutetut tuntevat olevan hyvin perillä sen mahdollisuuksista, kuten jo aiemmin mainitsin.

”Lisää tukea tulee suunnata niille erityiskouluille, jotka sitä tarvitsevat.”

V59 (vas.)

”Esimerkiksi alueilla, joissa on enemmän työttömyyttä ja pienituloisuutta pitää kohdentaa enemmän määrärahoja kouluille (positiivisen erityiskohtelun hengessä).”

V10 (vihr.)

Varmistetaan riittävät toimintaedellytykset kouluille. Teema sisältää koulujen resursointiin liittyvät toimenpiteet, jotka eivät suoraan viitanneet positiivisen diskriminaation määrärahaan, kuten valtuutetun V41 vastauksessa. Opetuksen ja opiskelun yhdenvertaisiin edellytyksiin tulisi tutkimusten mukaan kiinnittää huomiota, jotta koulutuksen korkea laatu ja tasa-arvo säilyvät. Tästä esimerkkinä valtuutetun V10 vastaus. Kunnilla on koulutuspalveluiden päättäjänä ja rahoittajana tässä merkittävä rooli. (Jakku-Sihvonen, 2009.)

”Opettajilla ja koulunkäyntiavustajilla tuleekin olla riittävät resurssit käytössään.”

V41 (sd.)

”Kaikissa kouluissa on oltava varaa monipuoliseen kurssitarjontaan sekä tarvittavaan määrään opettajia ja muuta henkilökuntaa.”

V10 (vihr.)

Kouluihin houkutellaan oppilaita erilaisista taustoista. Teemaan liittyviä vastauksia on määrällisesti vähän ja ne jakautuvat sisällöllisesti kahteen osaan.

Toisaalta halutaan, että oppilaita on monenlaisista taustoista, kuten valtuutetun V12 vastauksessa. Taka-ajatuksena lienee idea siitä, että mikäli oppilasaines on riittävän monimuotoista, tarkoittaa se sitä, että koulu ei ole eriytynyt. Toisaalta vastausten joukossa on myös selkeästi kaupunkia velvoittavia toimenpiteitä, joissa voidaan ajatella hyvinkin näkyvän tietoisuus valtuuston roolista koulutuspoliittisena toimijana, joka toimenpiteillään päättää esimerkiksi oppilaaksiottoa koskevista linjauksista (esim. Varjo ym., 2015).

”Kaupungin on myös pyrittävä houkuttelemaan kaikenlaisiin kouluihin kaikenlaisia oppilaita.”
V12 (vas.)

Koulujen välistä eriarvoistumista torjumaan aktiivinen (kaupunki)politiikka.

Teema sisältää valikoiman erityisesti kaupunki-, mutta myös koulutuspolitiikkaan liittyviä toimenpiteitä, joiden avulla eriarvoisuutta pyritään vähentämään ja hillitsemään, kuten valtuutetun V59 vastauksessa.

”Alueiden eriarvoistumista torjutaan myös kohtuuhintaisten asuntojen tuotannolla sekä kaupunkisuunnittelun keinoin.”
V59 (vas.)

Alueiden eriarvoistumisella ja aktiivisella kaupunkipolitiikalla pyritään vähentämään eriytymistä. Aiemman tutkimuksen mukaan hyvillä oppimistuloksilla vaikuttaa olevan yhteys alueen muihin hyvinvointitekijöihin (esim. Kosunen, 2016). Kaupungin rakenteellinen eriytyminen vaikuttaa myös merkittävästi peruskoulujen toimintaedellytyksiin, joten koulutuskysymysten näkeminen kaupunkipolitiikkana on järkevää (esim. Bernelius, 2015).

7.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Kaikkien koulujen Helsingissä on valtuutettujen mukaan oltava hyviä kouluja. Toisaalta tunnistetaan, että helsinkiläisten elämäntyyli on yksilöllistyneet ja valtuutetut pyrkivät ottamaan tämän huomioon koulutuspoliittisissa päätöksissään. Aiemman tutkimuksen perusteella tämä on keskeinen oppilaan sijoittamista koskeva dilemma kunnilla: samaan aikaan pyritään tarjoamaan yhdenmukaisin perustein kaikille hyvä koulupaikka ja vastaamaan yksilöllisten palveluiden vaatimukseen (Varjo & Kalalahti, 2016, 653). Toisaalta Helsingin

strategian keskeiseksi tavoitteeksi koulutuksen toimialalle määritellään eriarvoistumisen ehkäisy. Tämä on linjassa esimerkiksi Varjon sekä Kalalahden tutkimukseen, jossa on havaittu kuntien tahtovan huolehtia nimenomaan peruskoulujärjestelmän tasaisesta laadusta ja laajamittaista eriytymistä halutaan välttää. (Varjo & Kalalahti, 2016, 648–649; Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan vuoden 2018 tulosbudjetti). Valtuutettujen vastauksissa jätetään kuitenkin takaportti yksilöllisille mahdollisuuksille, joilla voi olla vaikutusta eriarvoistumiskehitykseen (esim. Jakku-Sihvonen, 1999).

Erityisesti molempia tasa-arvokäsityksiä sisältävissä vastauksissa vaikuttaa esiintyvän käytäntöjä, jotka ovat selektiivisiä ja linkittyvät yksilölliseen tasa-arvoon (Varjo & Kalalahti, 2016). Vaikka pohjavireenä tässä kategoriassa on sosiaalisesta tasa-arvosta kumpuava laadukkaan koulutuksen universaalius, on vastauksissa kuitenkin valittu korostaa yksilöllisiä mahdollisuuksia tai valinnanvapauden välttämättömyyttä. Siihen, johtuuko tämä negatiiviseen vapauskäsitteeseen pohjautuvista arvoista, käytännönlähtöisestä suhtautumisesta perheiden arkeen vai pakosta pyrkiä rakentamaan olemassa olevien insitutionaalisten kouluvalintatilojen päälle uudenlaista toimintamallia ei tutkimus pysty vastaamaan.

Yksittäisten puolueiden kantaa sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon perusteluissa on mahdotonta tarkkaan sanoa. Aineistoa analysoitaessa ei ole hyödynnetty puolueiden vaaliohjelmia tai kantoja kouluvalintaan eikä tasa-arvoon. Koodattua aineistoa tutkimalla vaikuttaa kuitenkin siltä, että lähes kaikissa puolueissa on hajontaa sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon välillä. Yksilöllisessä tasa-arvossa vaikuttaisi painottuvan perinteiset oikeistopuolueet, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on huomattu, mutta yllättäen vihreät eivät lainkaan ole edustettuina tässä ryhmässä (Rinne ym., 2015). Toisaalta vihreiden valtuutetut ovat kaikkein vahvimmin edustettuina molempia tasa-arvokäsityksiä sisältävässä kategoriassa. Tulos ei ole yllättävä, sillä Rinteen ym. (2015) mukaan vihreiden äänestäjät suhtautuvat kielteisesti kouluvalintaan, mutta käyttävät sitä paljon. Aineiston kantava teema selektiivisten käytäntöjen tuomisesta vahvaan sosiaalisen tasa-arvon pohjavireeseen konkretisoituu erityisen hyvin vihreiden valtuutettujen tasa-arvonäkemyksissä.

Sosiaalisen tasa-arvon osalta puolueet vaikuttavat olevan edustettuina varsin tasaisesti, mikä on aiempaan tutkimukseen nähden yllättävää. SDP:n valtuutettujen vastaukset painottuvat eniten sosiaalisen tasa-arvon kategoriaan, kuten aiempi tutkimus antaa olettaa. Vasemmistoliiton valtuutetuista noin puolet kuuluu tähän kategoriaan, samoin muutama vihreiden valtuutettu. Molempien tasa-arvokäsityksiä sisältävään kategoriaan kuului lähes puolet valtuutettujen vastauksista. Vastaukset painottuvat vahvasti vihreiden edustajiin, mutta aiempaan tutkimukseen peilaten myös yllättävän moni vasemmistoliiton ehdokkaan vastaus löytyy tästä kategoriasta. Kategoriasta löytyy myös oikeistolaisten puolueiden kuten kokoomuksen ja perussuomalaisten perusteluita (aineisto on kerätty ennen perussuomalaisten jakautumista siniseen tulevaisuuteen, joten aineiston kuvaus ja tulokset eivät tältä osin vastaa nykytilaa valtuustossa). Kategoriassa korostuu vahvaa sosiaalisen tasa-arvon pohjavire yhdistettynä yksilöllisten valintojen mahdollistamiseen perheille tarpeen vaatiessa. (Rinne ym., 2015.) Toimenpiteiden osalta valtuusto vaikuttaa painottavan enemmän sosiaaliseen tasa-arvoon kiinnittyviä toimenpiteitä, mutta konkretiaa toimenpiteissä on todella vähän.

8 Luotettavuus

Koko laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessin arviointi pelkistyy Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Se on jatkuvasti läsnä aineiston analysointivaiheessa, eikä sitä voi erottaa omaksi osakseen samalla tavalla, kun määrällisessä tutkimuksessa. Tutkija joutuu jatkuvasti aineistoa käsitellessään perustelemaan itselleen ja lukijoilleen tekemiään ratkaisuja sekä samalla ottamaan kantaa työn laadukkuuteen. (Eskola & Suoranta, 1998, 209–211.) Tutkimuksen valideetin ja reliabiliteetin arvioiminen pohjautuvat analyysin systemaattisuudelle ja tutkijan valintojen sekä tekojen avaamiselle. Lukijalle on näytettävä mistä aineisto koostuu ja kuvata tarkasti ne aineiston pääosat joille päähavainnot ja tulkinnot perustuvat. (Ruusuvuori ym., 2010, 27.)

Tutkimuksen aihe on mitä ajankohtaisin. Koulutus nousee keskeiseen asemaan valtuustoissa maakunta ja sote-uudistuksen toteutuessaan kuluva valtuustokauden (Borg & Pikkala, 2017, 3). Koulutukseen liittyvät näkemykset ovat valtuustolla entistä tärkeämpiä. Koulutuksellinen tasa-arvo on ollut 1960-luvulta asti ääneen lausuttu tavoite koulutuspolitiikassa, joten on mielekästä tutkia sitä, mitä tasa-arvoon sisältyy (esim. Rinne, 2011). Näistä lähtökohdista käsin teoriaohjautuva sisällönanalyysi sopii tutkimusmenetelmäksi hyvin hyödyntäen aiempaa teoriaa vastausten sisältöjen analysoinnissa (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Tässä tutkimuksessa tutkittavien määrä on pieni ja joukkona muutenkin rajattu, joten tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimus sen sijaa raottaa onnistuneesti Helsingin tuoreen kaupunginvaltuuston näkemyksiä kouluvalinnan avulla koulutukselliseen tasa-arvoon. Ennen kaikkea se onnistuu tutkimustehtävien mukaisesti piirtämään kuvaa siitä, miten tasa-arvo käsitetään suhteessa yksilöllisen ja sosiaalisen tasa-arvon käsitteisiin sekä minkälaisin toimenpitein tasa-arvoa voidaan valtuutettujen mielestä edistää kouluvalintaa liikaa rajaamatta. Pienellä aineistolla en kokenut frekvenssien laskemista mielekkääksi, jotta tulokset eivät nojaisi liikaa yksittäiseen perusteluun ja näin ollen painottuisi. Kun tuloksia peilaa jo julkaistuun Helsingin kaupungin strategiaan vuosille 2017–2021, voidaan havaita, että tulokset ovat linjassa siellä mainittujen toimenpiteiden

kanssa, jotka koko valtuusto on jo hyväksynyt. Näitä ovat esimerkiksi PD-raham lisääminen.

Yksi keskeinen osa tutkimukseni luotettavuuden arviointia on se, olenko onnistunut kuvaamaan sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon käsitteitä riittävällä tarkkuudella. Sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon määrittelyssä nojaan vahvasti aiempaan tutkimukseen, jota olen pyrkinyt syventämään kattavalla historiallisaatteellisella taustoituksella peruskoulun eetokseen sekä sen kehittymiseen. Mielestäni olen onnistunut rakentamaan tutkimustani varten riittävän kattavan kuvauksen näistä kahdesta tasa-arvon käsitteestä, jotta olen voinut soveltaa sitä onnistuneesti analyysissäni. Analyysini olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman huolellisesti ja johdonmukaisesti perustellen niin, että se olisi tarpeen tullen toistettavissa, ottaen huomioon kuitenkin tutkimuksen ainutkertaisuuden. Osalla valtuutetuista perustelut ovat olleet niukat ja analyysirunkoa on täydennetty analyysin aikana. Tulkintoja tasa-arvokäsityksistä ei ole perustettu yskittäisiin poimintoihin vastauksista, vaan perusteluja eri tasa-arvokäsityksille on rakennettu laajemmasta joukosta samankaltaisia perusteluita. Yksittäisen valtuutetun tasa-arvokäsitteen määrittämiseen analyysi ei anna riittävää kuvaa, mutta koko valtuuston tarkasteluun kyllä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollistaa analyysirungon täydentämisen ja vuoropuhelun aineiston kanssa hyvin (esim. Ruusuvuori ym. 2010).

Aineiston kuvaamisen lisäksi tutkijan on syytä olla reflektiivinen myös itseään kohtaan, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimenpiteineen, ratkaisuihineen ja arvomaailmoineen ovat keskeisiä tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 1998; Berger, 2013). Olen pyrkinyt avaamaan ratkaisujani ja perusteluitani sekä omaa positiotani aiheeseen koko tutkimusprosessin ajan. Tiedostan, että aktiivisena politiikan seuraajana omat ennakkokäsitykseni aiheesta ovat voineet vaikuttaa näkemykseeni kouluvalinnasta ilmiönä sekä koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen merkityksestä, erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa. Tutkimusprosessin aikana olen kuitenkin syventänyt tietämystäni laajasta ilmiöstä ja käsitykseni ilmiöstä on muokkautunut laajemman, teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Olen pyrkinyt

käyttämään tutkielmassani monipuolisia ja erilaisia kantoja esitteleviä lähteitä kouluvalinnasta sekä esittelemään kotimaista ja kansainvälistä tutkimusta aiheesta tarjotakseni mahdollisimman kattavan kokonaisesityksen.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa analyysin vahvuuksien esittelyn ohella on tärkeätä käsitellä myös sen rajoituksia (Ruusuvuori ym., 2010, 27). Tutkimuksessani voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi se, ovatko valtuutetut parhaita asiantuntijoita koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiin. Valtuutetut ovat toisaalta kuitenkin helsinkiläisten itse valitsemia edustajia tekemään päätöksiä koulutukseen ja sivistystehtäviin liittyen. Minulla ei ole ollut mahdollisuutta vaikuttaa aineiston muodostumiseen eikä sen kysymysten asetteluun. Vaalikoneiden vastauksissa pyritään optimoimaan ja miellyttämään oman ehdokasprofiiliin äänestäjiä huomion saamiseksi. Voi siis olla varsin luonnollista, että valtuutetut myös voivat vältellä liian yksityiskohtaisia perusteluita monimutkaiseen asiaan. Näin voisi tapahtua toki myös haastattelussa. Toisaalta kuten olen aiemmin todennut, valmiin aineiston käyttäminen on perusteltua, sillä koko valtuuston haastattelu tai kyselylomakkeen lähettäminen veisi kohtuuttoman paljon aikaa gradun tekijältä, eikä vastausprosentti välttämättä valtuutettujen kiireiden tai muiden syiden vuoksi olisi yhtä hyvä kuin vastausprosentti valtakunnan päälehden vaalikoneessa.

Vaalikoneita ja muita verkossa olevia tutkimusmateriaaleja käytettäessä nousee esiin uusia eettisiä kysymyksiä. Ryenin mukaan yksi näistä on esimerkiksi se, minkälaisia uusia eettisiä haasteita verkossa tapahtuvassa tutkimuksessa on todelliseen maailmaan nähden. Esimerkiksi suhtaudutaanko julkiseen verkkopalstojen keskusteluun tai reaaliaikaiseen viestittelyyn kuten keskusteluun julkisella paikalla, vai pitäisikö tässäkin tapauksessa tutkittavien tietää olevansa tutkimuksen kohteena ja pyytää lupa. (Ryen, 2007, 236.) Yhtenä eettisenä kysymyksenä nousee esiin siis se, että tutkittavilla on oikeus tietää olevansa tutkimuksen kohteena. Vaikka valtuutetut eivät ehkä ajatelleet päätyvänsä tutkimusmateriaaliksi, voidaan kuitenkin argumentoida, että heidän kirjoituksensa on tarkoitettu kansalaisten nähtäväksi. Ehdokkaina he haluavat, että äänestäjät tietävät mitä mieltä he asioista ovat ja vaalikoneet ovat yksi keskeisiä välineitä omien poliittisten näkemysten markkinointiin.

9 Pohdintaa

Tutkimustulokset tarkentavat valtuutettujen käsityksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta tilanteessa, jossa kasvatuksen ja koulutuksen toimiala nousee maakuntauudistuksen myötä entistä vahvemmin valtuutettujen työn keskiöön. Tutkimukseni mukaan valtuutetut ovat vahvasti sitoutuneet ajatukseen, että kaikkien koulujen Helsingissä on oltava hyviä kouluja. Samaan aikaan helsinkiläisten elämäntyyli on yksilöllistyneet ja valtuutetut pyrkivät ottamaan tämän huomioon koulutuspoliittisissa päätöksissään, ainakin vaalikonevastaustensa mukaan. Erityisesti molempien tasa-arvokäsityksiä sisältävät vastauksissa vaikuttaisi näyttäytyvän käytäntöjä, jotka ovat selektiivisiä ja linkittyvät yksilölliseen tasa-arvoon (Varjo & Kalalahti, 2016).

Vaikka pohjavireenä monessa perustelussa tässä kategoriassa on sosiaalisesta tasa-arvosta kumpuava laadukkaan koulutuksen universaalius, on vastauksissa kuitenkin valittu korostaa yksilöllisiä mahdollisuuksia tai valinnanvapauden välttämättömyyttä. Jos tuloksia peilaa aiempaan tutkimukseen, niin vaikuttaa siltä, että puolueiden väliset ideologiat näkyvät tasa-arvokäsityksissä vain osittain. Samalla tutkimus antaa osviittaa siitä, että kouluvalinta elimellisenä osana koulutusjärjestelmää on laajasti hyväksytty toimintatapa. Kiinnostava kysymys onkin ovatko valtuutetut huomioineet yksilöllistyneet elämäntyyli ja äänestäjien toiveet esimerkiksi koulupaikan valitsemiseen lapsen toiveiden ja arkirutiinien mukaan jo vastauksissaan? Ja jos ovat, kertooko se enemmän vastausten optimoinnista vai arjen realiteettien ymmärtämisestä?

Vaikuttaa siltä, että sosiaalisen tasa-arvon ja yksilöllisen tasa-arvon näkemyksiä pyritään sovittamaan yhteen joko aatteellisista syistä tai nykyisten kouluvalintatilojen ulottuvuuksien realiteetit tunnustaen. Näitä kahta näkökulmaa on kuitenkin haastavaa sovittaa yhteen, sillä mikäli valinnanmahdollisuuksia lisätään, lisätään myös todellisuudessa erilaisuutta (Lindström, 1996, 8-9). Koulutus on yksi keskeinen väline tasa-arvon saavuttamiseksi ja samalla koulu voidaan ottaa järjestelmässä tarkkailun kohteena siitä näkökulmasta, miten se toteuttaa tasa-arvoa. Koulutuksen avulla yksilö pystyy vaikuttamaan omaan

elämäänsä enemmän kuin minkään muun yksittäisen tekijän avulla. (Lehtisalo & Raivola, 1996, 60–67.) Vaikka koulu tarjoaa mahdollisuuden sosiaaliseen nousuun, on se kuitenkin sosiaalinen lajittelija, jossa sosiaalinen pääoma kasautuu niille, joille sitä jo sukupolvelta toiselle on siirretty. Sosiaalinen pääoma mahdollistaa yhteiskunnan eri verkostojen ja instituutioiden ymmärtämisen ja käyttämisen omaksi hyödyksi sekä hankitun pääoman siirtämiseksi eteenpäin. (Lehtisalo & Raivola, 1996, 60–69.) Samaa näkemystä tuo esiin myös Ahonen. Koulu on sosiaalisen kamppailun areena, jossa valttikortteja ovat vanhempien kulttuurinen pääoma. Koulu on vallankäytön paikka, jossa valtaa on niillä, jotka taitavat tietynlaisen kulttuurisen puheen ja olemisen ja joilla on kykyä osallistua sekä hankkia itselleen parhaat välineet kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman kasvattamiseen yhteiskunnassa. (Ahonen, 2001, 177–185.)

Kouluvalinnan käyttö onkin tutkimusten mukaan kasautunut niille perheille, joilla enemmän sosioekonomista pääomaa (esim. Seppänen, 2006). Valtuutetut eivät kuitenkaan ota kantaa perheiden erilaisiin lähtökohtiin toimia koulumarkkinoilla. Vastauksissa tunnutaan maalailevan ideaalitulannetta, jossa perheet voisivat pohtia yksilöllisten toiveiden, kielivalikoiman, lasten kiinnostuksen kohteen tai esimerkiksi työpaikan sijainnin mukaan sopivinta koulua, mutta vain harvassa tartutaan konkreettisesti siihen, miten näihin valintoihin perheitä valmistellaan ja miten huolehditaan niistä, jotka koulumarkkinoilla ”häviävät”. Osa valtuutetuista vaikuttaa tunnistavan tilanteen, sillä monessa vastauksessa korostuu koulujen kehittäminen siten, ettei yhdestäkään koulusta olisi tarpeen vaihtaa kouluvalinnan turvin muualle. Vaikuttaa siis siltä, että he tunnistavat Helsingissä olevan kouluja, jotka ovat suosiohierarkian häntäpäässä ja joita poisvalitaan. Koulujen ja asuinalueiden eriytymisellä on yhteys eroihin oppimistuloksissa ja Helsingistä löytyvät oppimistuloksiltaan Suomen paras ja heikoin koulu. Eroja selitetään oppilasaineksen eriytymisellä koulujen välillä. (Bernelius, 2011, 479; Kuusela, 2010, 46–48.) Helsingissä on myös muita kuntia suuremmat erot lähiöiden välillä esimerkiksi sosioekonomisen aseman suhteen. Lähiöiden kehityskuluissa on Helsingin sisällä suuria eroja. (Stjernberg, 2017, 101–104.) Jos koulujen ja naapurustojen eriytyminen tuottaa paitsi myös yksittäisten oppilaiden tasolla näkyvää heikkenemistä oppimistuloksiin, vaarantuu tasa-arvo paitsi yhteiskunnallisten ryhmien, myös aidosti yksilöiden tasolla (Bernelius,

2013, 82–83).

Mikäli Helsingissä siis on tavoitteena, että kaikki koulut ovat hyviä kouluja, olisi erityisesti torjuttujen ja eriytyneiden koulujen toimintaympäristöille tehtävä jotain. Tällä hetkellä vastaukseksi tarjotaan lähinnä hyvin toimivaa PD-rahaa (Silliman, 2017). Valintaan liittyvää problematiikkaa käsitellään perusteluissa varsin vähän ja ratkaisuksi tarjotaan painotetun opetuksen ja muuhun maahan nähden monimuotoisemman oppiainetarjottimen tarjoamista kaikille kouluille. Uuden valtuuston ensimmäisiä toimenpiteitä on ollut pitkän A1-kielen opiskelun aloittaminen helsinkiläiskouluissa jo ekaluokalla syksystä 2018 lähtien (YLE 11.12.2017). Valittavat kielet vaihtelevat kuitenkin paljon ja esimerkiksi Kiinaa voi opiskella vain muutamassa koulussa, vaikka opiskelumahdollisuudet laajenevat (Helsingin kaupungin uutiset). Jos ennen kouluvalintaa tehtiin varhaisen kielenopetuksen takia, on uudessa toimintamallissa riski tehdä valinta tietyn harvinaisen kielen takia. Tällöin kouluvalintatila siis vain vaihtaisi paikkaa järjestelmän sisällä.

Valtuutetut eivät perusteluissaan ota kantaa siihen, miten esimerkiksi monipuolisemmat kielivalikoimat ja painotukset rahoitetaan. Tämä voi osittain johtua siitä, että valtuustoryhmien kesken käydään tiukat budjettineuvottelut siitä, miten kaupungin resursseja jaetaan toimialojen kesken ja minkälaisiin toimenpiteisiin. Toisaalta ehdokkaat edustavat pääsoin vaalikoneissa itseään, eivätkä vastaukset välttämättä noudata puoluekuria. Näin samaan poliittiseen ryhmään kuuluvien vastausten välillä voi olla suurtakin hajontaa ja se saattaa hämärtää puolueiden välisiä ideologisia eroja. Toisaalta tämä pitää myös ryhmien välisen neuvottelutilanteen mahdollisimman joustavana ja antaa valtuutetulle poliittista toimintavapautta konkreettisessa päätöksenteossa.

Jatkotutkimuksen kannalta näkemyksiä koulutukselliseen tasa-arvoon ja esimerkiksi kategoriaan, jossa tuodaan esiin molempia tasa-arvon näkökulmia voisi syventää haastatteluilla. Näin voitaisiin päästä kiinni siihen, miksi pohjavireeltään sosiaalisen tasa-arvon perusteluissa on valittu korostaa yksilöllisiä mahdollisuuksia tai valinnanvapauden välttämättömyyttä. Tämä voisi selventää sitä johtuuko se negatiiviseen vapauskäsitteeseen pohjautuvista

arvoista, käytännönlähtöisestä suhtautumisesta perheiden arkeen vai pakosta pyrkiä rakentamaan olemassa olevien institutionaalisten kouluvalintatilojen päälle uudenlaista toimintamallia. Näihin kysymyksiin ei tämä tutkimus pysty vastaamaan ja jatkotutkimus auttaisi pureutumaan tarkemmin tämän ryhmän todellisiin tasa-arvokäsityksiin.

Toisaalta voisi olla mielenkiintoista peilata valtuustokauden alussa hyväksytyjä asiakirjoja valtuuston tekemiin koulutuspoliittisiin päätöksiin ja haastatella teemasta valtuutettuja esimerkiksi koulutus- ja sivistysjaostosta. Tällä voitaisiin päästä tarkemmin käsiksi siihen, miten valtuutetut näkevät päätöstensä edistävän koulutuksellista tasa-arvoa ja mistä näkökulmasta koulutuksellista tasa-arvoa katsotaan koulumarkkinoiden institutionaalisia kouluvalintatiloja paikallisten toimintapoliittikkojen ja käytäntöjen kautta.

LÄHTEET

Ahonen, S. (2001). Kuka tarvitsee yhteistä koulua. Teoksessa Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. (155-184). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ahonen, S. (2001). The end of the Common School? Teoksessa Ahonen, S. & Rantala, J. (toim.), *Nordic lights: Education for nation and civic society in the Nordic countries, 1850-2000*. (175–203) Helsinki: Finnish Literature Society.

Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.

Aho, E. & Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006). Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. *The World Bank. Education: Working paper series number 2*. The World Bank, Washington D.C.

Anttiroiko, A., Haveri, A., Karhu, V., Ryyänen, A. & Siitonen, P. (2007). *Kuntien toiminta, johtaminen ja hallintasuhteet* (3. uud. p.). Tampere: Tampere University Press: Taju

Ala-Outinen, A. (2010). *Hyvinvoinnin tukiverkko koetuksella. Helsingin palveluvirastojen toiminta kaupunginosien eriytymisen ehkäisemiseksi*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisu 3: 2010. Helsinki: Edita.

Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3.uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Alueuudistus.fi. *Maakunta- ja sote-uudistuksen yleisesittely*. Valtioneuvosto. Luettu 27.2.2017. Saatavilla: <http://alueuudistus.fi/uudistuksen-yleisesittely>

Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (Tampere): Tampereen yliopisto

Ball, S. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat Eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. (21–43). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ball, S. J. (2004). *Education for sale! The commodification of everything?* The Annual Education Lecture 2004. Luettu 21.10.2017. Saatavilla: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/Events/events-files/AnnualEdLecture2004.pdf>

Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: RoutledgeFalmer.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76: 5, 479- 493.

Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Bernelius, Venla (2013a). Koululaiset kaupungissa: Kouluvalintoja ohjaavat naapurustojen piirteet ja valintojen vaikutus koulujen eriytymiseen Helsingissä. *Yhdyskuntasuunnittelu* 51: 1, 8–27.

Bernelius, V. (2015). Pääkaupunkiseutujen koulujen naapurustot - missä erot kasvavat? *Yhteiskuntapolitiikka* 80(6), 635–642.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Friedman, M., Lempiäinen, H. & Vesikansa, J. (1982). *Vapaus valita*. Helsinki: Otava.

Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.

Hall, S. (1992). *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Tampere: Vastapaino.

Haukio, J. & Suojanen, M. (2004). Vaalikone poliittisena medianä. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu* 46(2), 128–136.

Harisalo, R. (2004). *Hyvinvointivaltio: Houkutteleva lupaus vai karvas pettymys*. Tampere: Tampere University Press.

Harvey, David. (2008). *Uusliberalismin Lyhyt Historia*. Tampere: Vastapaino.

Hautamäki, A. (1993) Spontaaniin yhteiskuntaan - hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa Andersson, J. O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H. *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa: Arvot ja tosiasiat*. (133–246) Porvoo: WSOY.

Helsingin kaupungin talousarvio 2018. Luettu 4.11.2017. Saatavilla: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kaupunki-ja-hallinto/strategia-ja-talous/talousarvio>

Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan vuoden 2018 tulosbudjetti. Luettu 1.12.2017. Saatavilla: https://www.hel.fi/static/kanslia/ta2018/Kaskon_tulosbudjetti_2018.pdf

Helsingin kaupungin verkkosivut: *Koulut alueittain ja A1-kielet*. Luettu 4.2.2018. Saatavilla: <https://www.hel.fi/static/ohev/a1koulujakieli.pdf>

Helsingin kaupungin verkkosivut: *Oppilaaksiotto*. Luettu 30.4.2017. Saatavilla:
<http://www.hel.fi/www/helsinki/fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/oppilaaksiotto/>

Helsingin kaupungin verkkosivut: *Opetuslautakunnan kokous 7/2016 31.5.2016 pöytäkirja ja liitteet*. Luettu 2.7.2017. Saatavilla:
<https://dev.hel.fi/paatokset/paattaja/olk/2016/7/>

Helsingin kaupungin verkkosivut: *Kaupungin peruskoulujen koulumatkat*. Luettu 20.10.2017.
<https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/koulumatkat>

Helsingin kaupungin uutiset 8.1.2018: *Itäkeskuksen peruskoulussa voi opiskella kiinan kieltä 1. luokalta alkaen*. Luettu 15.1.2018.
<https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/itakeskuksen-peruskoulussa-voi-opiskella-kiinan-kielta-ekaluokalta-alkaen>

Helsingin Sanomien kuntavaalikone. Saatavilla:
<http://www.vaalikone.fi/kunta2017/>

Helsingin Sanomat (2016). *Helsingin alueen koulut eriytyvät yhä, koulujen eroja on saatu kavennettua*. Verkkolehti 6.6.2016. Luettu 26.2.2017. Saatavilla:
<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002904858.html>

Helsingin Sanomat (2017). *Parviaisten perhe on täynnä sykkiläisiä – Moni vanhempi karsastaa ”eliittikouluja”, ja yhä useampi helsinkiläislapsi menee lähikouluun*. Verkkolehti 1.11.2017. Luettu 10.11.2017.
<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005431193.html>

Hilpelä, J. (2001). Uusliberalistinen koulutuspolitiikka ja aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. (139–154). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Hirvi, V. & Pirnes, E. (1996). *Koulutuksen rytminvaihdos: 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa*. Helsinki: Otava.

Hsiu-Fang, H. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research: 11/2005*, 1277–1288. Luettu 24.10.2017. Saatavilla: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687>

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2002). *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo*. Helsinki: Opetushallitus.

Jakku-Sihvonen, R. (2009). Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Nyyssölä, K. & Jakku-Sihvonen, R. *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa: Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta*. (25–38) Helsinki: Opetushallitus.

Jallinoja, R. (1993). Arvojen ambivalenssit. Teoksessa Andersson, J. O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H. *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa: Arvot ja tosiasiat*. (17–68) Porvoo: WSOY.

Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6(1), 39–55.

Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. (2015). Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 371–399). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Karlsson, C. (2014). *Kouluvalinnan ulkoisvaikutukset ja politisoituminen Helsingin metropolialueenkoulutuspoliittisten toimijoiden näkökulmasta*. Pro Gradu -tutkielma.

Kauppinen, T. (2007). Vaalikoneiden tekninen toteutus ja kehittämistarpeet. Teoksessa M. Suojanen & J. Talponen (toim.), *Vallaton vaalikone* (s. 127–156). Jyväskylä: Kopiojyvä Oy.

Kettunen, P., Jalava M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. *Tiedon ja osaamisen suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. (s. 25–629). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2012.

Kivirauma, J. (2001). Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. (73–90). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kortelainen, M. & Kuosmanen, I. (2014). Kouluvalintojen vaikutukset Suomessa epäselviä. *VATT Policy Brief 3-2014*. Luettu 29.10.2017. Saatavissa: <http://vatt.fi/kouluvalintojen-vaikutukset-suomessa-epaselvia>

Kosunen, S. (2016). *Families and the social space of school choice in urban Finland*. Helsinki: Unigrafia.

Kosunen, S. & Seppänen, P. (2015). "Helky laulu, kaisu maine": Koulujen maineiden rakentuminen ja opetusryhmien mainehierarkiat kaupungeissa. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 231–260). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kuusela, J. (2006). *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon*. Helsinki: Opetushallitus.

Kuusela, J. (2010). Oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteys koulumenestykseen koulutasolla. Teoksessa Rimpelä, M. & Bernelius V. (toim.).

Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP- tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? (44–48). Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1. Helsinki: Yliopistopaino.

Lankinen, M. (2001). *Positiivinen diskriminaatio: Mitä se on?* Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo: WSOY.

Lidström, A. (1999). Local school policies in Sweden. *Scandinavian Political Studies* 22 (2), 137–156.

Lindblad, S. (2001). Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. (45–72). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lindström, A (1996). Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet peruskoulun tavoitteeksi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* (7–35) Helsinki: Opetushallitus.

Maailman toimivin kaupunki – Helsingin kaupunkistrategia 2017–2021. (2017) Helsingin kaupunki. Luettu 29.9.2017. Saatavilla: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kaupunki-ja-hallinto/strategia-ja-talous/kaupunkistrategia/strategia-ehdotus/>

Meriläinen, R. (2011). Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat: Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. *Superin julkaisuja 1/2011*.

Niiniluoto, I. (1993). Oikeudenmukaisuus yhteiskunnallisena arvona. Teoksessa Andersson, J. O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H. *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa: Arvot ja tosiasiat*. (97–132). Porvoo: WSOY.

Oksanen, R. (2003). Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* N:o 88. Luettu 1.12.2017. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-320-1/urn_isbn_952-458-320-1.pdf

Patomäki, H. (2007). *Uusliberalismi Suomessa: Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Helsinki: WSOY.

Poikolainen, J. (2012). A case study of Parent's School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. *European Educational Research Journal*, 11(1), 127–144.

Pöder, K. & Lauri, T. (2014). Will Choice Hurt? Compared to What? A school Choice Experiment in Estonia. *Journal of School Choice: International Research and Reform*. 8(3), 446–476.

Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. (2015). Valtioneuvoston kanslia. Luettu: 20.9.2017. Saatavilla: http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDI-STETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82

Rinne, R & Vuorio-Lehti, M (1996). Tasa-arvon suuri masuuni: Muistutuksia 1960- ja 1970-lukujen peruskoulukeskustelusta. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* (36–67) Helsinki: Opetushallitus.

Rinne, R. & Vuorio, M. (1996). *Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle*. Helsinki: Opetushallitus.

Rinne, R. (2011). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. (91–138). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rinne, R. (2012). Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. (367- 410). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Rinne, R., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Berisha A-K. (2015). Puoluepoliittinen identifioituminen ja koulutuspoliittiset asenteet sekä niiden suhde kouluvalintaan. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s.285–317). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Ryen, A. (2007) Ethical issues. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (Eds.) *Qualitative Research Practice*. (230–247.) London & Thousand Oaks: Sage.

Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. (2009). Parent's Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53: 3, 277–293.

Saari, H. & Kupari, P. (1996). Missä peruskoulu säästi? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* (100–117) Helsinki: Opetushallitus.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Sanna Aaltonen ja Riitta Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166–190) Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Luettu 4.10.2017. Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/99323>

Seppänen, P. & Rinne, R. (2015). Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulutuspolitiikan paineissa. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 23–58). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Seppänen, P. (2003a). Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 68:2, 175–187.

Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., Simola, H. (2015). Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 511–529). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. (2015). Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 153–200). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Silliman, M. (2017). Targeted Funding, Immigrant Background, and Educational Outcomes: Evidence from Helsinki's "Positive Discrimination" Policy. *VATT Working Papers* 91. Luettu 29.10.2017. Saatavilla: <http://vatt.fi/targeted-funding-immigrant-background-and-educational-outcomes-evidence-from-helsinki-s-positive-discrimination-policy>

Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. (2015). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinnat. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 325–369). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. (2012). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 43(5), 502–518.

Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. (2015). Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 87–121). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Stjernberg, M. (2017). *Helsingin seudun 1960- ja 1970- lukujen lähiöiden sosioekonominen ja demografinen kehitys vuoden 1990 jälkeen*. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja –tilastot 1/2017. Helsinki: Edita Prima Oy

Suojanen, M. (2007). Vaalikoneen lyhyt historia. Teoksessa M. Suojanen & J. Talponen (toim.), *Vallaton vaalikone* (s. 13–28). Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Söderström, M. & Uusitalo, R. (2005). School choice and segregation: evidence from an admission regorm. *Working paper 2005:7*.

Talponen, J. & Salminen, M. (2007). Vaalikone yksilöpäätöksenteon tukena yhteiskunnassa. Teoksessa M. Suojanen & J. Talponen (toim.), *Vallaton vaalikone* (s. 39–58). Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5.,uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Uusitalo, H. (1993). Pohjoismaisen hyvinvointivaltion arvot ja käytännöt. Teoksessa Andersson, J. O., Hautamäki, A., Jallinoja, R., Niiniluoto, I. & Uusitalo, H. *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa: Arvot ja tosiasiat*. (59–96) Porvoo: WSOY.

Valkonen, T., Pesola, T. & Jalovaara, M (1996). Peruskoulu-uudistuksen vaikutus sukupuolten, alueiden ja sosiaaliryhmien välisiin eroihin perusasteen jälkeisessä koulutuksessa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* (316–335) Helsinki: Opetushallitus.

Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspolitiinen käänne*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Varjo, J. & Kalalahti, M. (2011). Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu 2011, vol. 49 (4)*. Luettu 10.8.2017. Saatavilla: http://www.yss.fi/varjo_kalalahti.pdf. 8–25.

Varjo, J. & Kalalahti M. (2016). Koulumarkkinoiden valjastajat: Kunta ja kouluvalinnan yhteiskunnallinen hinta. (645-655). *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (6/2016).

Varjo, J., Kalalahti, M. & Seppänen, P. (2015). Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalinnat. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu - Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 59–86). Kasvatusalan tutkimuksia 68. (40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

YLE (2017). *Unesco patistaa kantamaan vastuuta koulutuksesta – suomalaistutkijat huolissaan tasa-arvosta*. Verkko uutinen 25.10.2017. Luettu 10.11.2017. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9900450>

YLE (2017). *Ekaluokkalaisten reppuun kiinan kielen kirja aapisen viereen?*
Kieltenopiskelu alkaa Helsingissä jo ekaluokalla. Luettu 10.1.2018. Saatavilla:
<https://yle.fi/uutiset/3-9985231>

Ylen kuntavaalikone. Saatavilla: <https://vaalikone.yle.fi/kuntavaalit2017/>

LIITE 1

Ehdokas	Puolue	Vastaus	Perustelu
V1	kok	Täysin eri mieltä	Valinnanvapaus on tärkeä arvo
V2	vihr	Samaa mieltä	Kaikkien koulujen Helsingissä tulee olla niin hyviä, että vanhemmat voivat luottavaisina laittaa lapsensa niihin ja se on paljon tärkeämpää kuin rajoitukset. Pienten lasten osalta erityisesti lähikoulu on luonteva valinta. Erityisluokkia perustettaessa täytyy huolehtia siitä, että niitä on eri puolilla kaupunkia niin, että pyrkiminen ja erityisluokat eivät määrää pienten lasten elämää liikaa.
V3	sdp	Eri mieltä	On pidettävä huolta koulujen opetuksen ja oppimisympäristön laadusta niin, että lähikoulu on paras koulu lapselle. Vanhemmille pitäisi antaa tietoa lähikoulusta ja sen merkityksestä lapsen turvalliseen arkielämään. Korkeatasoisesta opetuksesta on pidettävä huolta koko kaupungissa ja tuettava niitä lapsia, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Opetuksessa ryhmäkokoot eivät saa olla liian suuria.
V4	sdp	Eri mieltä	Lähikouluja pitää kehittää ja varmistaa, että ne ovat laadussa, kouluviihtyvyydessä ja oppimistuloksissa kilpailukykyisiä.
V5	kok	Täysin eri mieltä	Perheillä tulee olla valinnanvapaus sen suhteen, mihin kouluun lapsensa laittavat.
V6	vihr	Eri mieltä	Valinnan vapauden ongelmana on joskus se, että sillä on tapana kasata hyväosaisesta taustasta tulevat lapset samoihin kouluihin ja huono-osaiset toisiin kouluihin. Valinnanvapaus toimii kyllä, kunhan Helsinki huolehtii, että kaikki koulut pärjäävät. Tämä tapahtuu esimerkiksi antamalla erityistukea niille kouluille, joilla on paljon haasteita.
V7	ps	Eri mieltä	Jos vanhemmat ovat haluttomia panemaan lastaan lähikouluun, lähikoulussa mahdollisesti on ongelmia, joihin on syytä puuttua. Ongelmia ei pidä lakaista maton alle rajoittamalla valinnanvapautta.
V8	vas	Samaa mieltä	On tärkeää huolehtia siitä, että jokainen Helsingin peruskoulu on erinomainen koulu. Tätä tukee se, että kaikissa kouluissa on oppilaita erilaisista taustoista. Poliitikkojen tehtävä on toimia koulujen eriytymistä vastaan. Voi olla perusteita hakeutua muuhun kuin omaan lähikouluun, esim. harvinainen kieli tai erikoispainotus. Mutta lähtökohtana pitäisi olla, että oma lähikoulu on lapselle se paras koulu.

V9	vihr	Eri mieltä	On tärkeää, että jokaiselle koululaiselle löydetään hyvin hänen elämäntilanteeseen sopiva koulu. Siksi en rajoittaisi koulun valintaa entisestään. Tärkeintä on se, että oppiminen on laadukasta koko Helsingissä. Siksi tarvitaan ylimääräiset resurssit myös niiden alueiden kouluille, jotka eivät oppimistuloksissa pärjää muille. Koululla on suuri merkitys ihmisen elämässä, ja siksi erot koulujen välillä eivät saa kasvaa liian suuriksi.
V10	vihr	Eri mieltä	Helsinkiläisten koulujen tulee olla niin hyviä, että valintaa ei tarvitsisi tehdä. Esimerkiksi alueilla, joissa on enemmän työttömyyttä ja pienituloisuutta pitää kohdentaa enemmän määrärahoja kouluille (positiivisen erityiskohtelun hengessä). Erilaiset oppiainepainotukset pitää olla lasten ja nuorten ulottuvilla riippumatta perhetaustasta ja kaikissa kouluissa on oltava varaa monipuoliseen kurssitarjontaan sekä tarvittavaan määrään opettajia ja muuta henkilökuntaa.
V11	vihr	Eri mieltä	Ajatus voi kääntyä tarkoitustaan vastaan, jos ihmiset alkavat valita asuinalueita sen mukaan, millainen on kaupunginosan koulu. Positiivisen diskriminaation keinoin on pidettävä huoli siitä, että kaikissa kouluissa saa kunnollista opetusta.
V12	vas	Samaa mieltä	Valinnanvapaus on lisännyt koulujen välistä eriarvoisuutta. Usein lähikoulun vaihtamista perustelee koulujen maineeseen liittyvät mielikuvat, ei koulujen todellinen laatu. Koulujen laatueroja ovat Helsingissä pieniä, mutta koulujen alueellisia ja oppilaspohjaan liittyviä eroja on olemassa. Erityistuen lisäksi kaupungin on myös pyrittävä houkuttelemaan kaikenlaisiin kouluihin kaikenlaisia oppilaita. Tämä tarkoittaa sitä, että viihtyvyyteen ja palvelutarjontaan tulee kiinnittää huomiota.
V13	kok	Eri mieltä	Jos lapsi joutuu aina menemään kotiaan lähinnä sijaitsevaan lähikouluun, se johtaa siihen, että hyväosaiset perheet muttavat tiettyihin kaupunginosiin ja huono-osaisuus kasautuu vastaavasti toisaalle. Se eriarvoistaisi asuinalueita paljon voimakkaammin kuin valinnanvapaus koulun suhteen oman kaupunginosan ulkopuolelta.
V14	rkp	Täysin eri mieltä	-
V15	kok	Täysin eri mieltä	Yhtään nykyistä enempää ei pidä rajoittaa. On hyvä, että lapselle voidaan osoittaa oma lähikoulu, mutta yhtä tärkeää on, että perheen niin halutessa lapsi voi hakea painotettuun opetukseen myös johonkin toiseen kouluun.
V16	ps	Eri mieltä	-

V17	vas	Eri mieltä	Kasvatuksellisen tasa-arvon kannalta on erittäin tärkeää, ettei ole jakoa "hyviin" ja "huonoihin" kouluihin. Tämä on kuitenkin valitettavasti kehityssuunta, ja siihen pitää puuttua. Ruotsissa täydellinen valinnanvapaus uhkaa jo selvityksen mukaan "koko järjestelmän tasa-arvoa". Perheillä voi kuitenkin olla hyvinkin erilaisia syitä koulun valintaan. Siksi muilla keinoilla pitää huolehtia siitä, että lähikoulut ovat se ensisijainen valinta ja kaikista koulusta saa yhtä laadukasta opetusta.
V18	rkp	Eri mieltä	Lähikouluperiaate on hyvä lähtökohta
V19	vihr	Samaa mieltä	Lähikouluperiaatetta toteutetaan peruskouluissa. On tärkeää, että tasa-arvoinen ja hyvä koulutus on saatavilla kaikkialla Helsingissä, eikä jakoa parempi- ja huonompimaineisiin kouluihin syvennetä, vaikka yksilötasolla valinnanvapaus voi tuntua oikealta ratkaisulta. Tavoitteena pitää olla maailman paras ja kivoin koulu kaikille. Olen esimerkiksi tehnyt aloitteen vieraan kielen varhaistamisesta ekaluokkalaisille kaikissa 76 peruskoulussa 13 sijaan.
V20	vas	Samaa mieltä	Koulushoppailu johtaa alueiden ja koulujen eriarvoistumiseen. Kouluverkosta on pidettävä huolta niin että jokainen lähikoulu on houkutteleva vaihtoehto. On säilytettävä mahdollisuus hakeutua omien mielenkiinnon ja lahjakkuuden pohjalta erityisen painopisteen kouluihin, kuten musiikki tai urheilu.
V21	kok	Eri mieltä	Tämä mielletäisiin epäoikeudenmukaiseksi.
V22	sdp	EOS	Jälleen kysymys, jossa kyse on tilannekohtaisesta harkinnasta. Täysin vapaaksi ei valintaa voi tehdä, koska kaupungin koulusuunnittelu muuttuisi mahdottomaksi. Perustellusti koulunvalinnan on oltava mahdollista (opetussuunnitelmien tarjoamat mahdollisuudet, sisarukset ja josku kaverisuhteet jne). Nykyinen tilanne on kohtuullisen tasapainoinen.
V23	kok	Täysin eri mieltä	Lapsen lahjakkuus, erityisominaisuudet ja perheen tavoitteet tulee olla lapsen kouluvalinnan pohjana. Toiset haluavat lähikoulun, toiset esim. Vanhempien työmatkan varrella olevan koulun, toisilla perhetraditiot ohjaavat tiettyihin kouluihin. Ei voi vaatia, että perheet muuttavat koulu perässä ja lisäävät täten kaupungin segregoitumista. Niin käy jos valintavapaus estetään. Varakkaat muuttavat haluamallaan alueelle ja koulun lähelle, entä muut??
V24	kesk	EOS	En kannata vanhempien oikeuksien rajoituksia, mutta lähikoulut on tehtävät niin houkutteleviksi, että "koulushoppailua" ei tapahdu.
V25	rkp	Eri mieltä	Kysymys on myös lasten oikeudesta.

V26	vihr	Eri mieltä	Vanhempien oikeus valita lapsensa koulu on tärkeä, mutta toisaalta myös koulujen eriytymiskehitys pitää estää. Jokaisen Helsingin koulun pitää jatkossakin olla hyvä koulu! Nykyinen malli, jossa vanhemmat saavat valita koulun, mutta koulujen pitää ottaa ensi sijassa lähialueiden oppilaita ottaa eri näkökulmat huomioon melko hyvin.
V27	vihr	Eri mieltä	Helsingin tulee estää koulujen eriytymistä esimerkiksi osoittamalla määrärahoja kouluihin, joissa tarvitaan lisää tukea. On kuitenkin hyvä, että on vaihtoehtoja valita koulu esimerkiksi lapsen kiinnostuksenkohteiden, perheen päivittäisen liikkumisen ja kaveripiirien mukaan. Kaikissa helsinkiläisissä kouluissa opetuksen tulee kuitenkin olla niin tasokasta, ettei koulun valikoinnille ole lähtökohtaisesti tarvetta.
V28	vihr	Eri mieltä	Koulujen eriytyminen on ongelma. Lähikouluja pitää kehittää ja resursseja ohjata niin, että lähikoulu olisi paras vaihtoehto mahdollisimman monella alueen lapselle. Valinnanvapaudessa on vaarana, että aktiiviset vanhemmat koulu-shoppailevat lastensa puolesta, mutta valinnanvapauden rajoittaminen johtaisi todennäköisesti muuttoliikkeeseen koulupiirien mukaan. Kannatan esim. vieraisiin kieliin tutustumista suoraan ykkösluokalta kaikissa kouluissa.
V29	fp	Samaa mieltä	Lähikouluperiaate on tärkeä lasten yhdenvertaisuuden kannalta, koska se tarkoittaa erilaisista taustoista tulevien lasten ja erilaisten oppijoiden jakautumista tasaisesti eri kouluihin. Kun kaikki lapset voivat opiskella yhdessä samoissa ryhmissä, se tukee oppimista ja erilaisuuden ymmärtämistä. Lähikoulu myös tukee lapsen sosiaalisia kontakteja omalla asuinalueellaan.
V30	sdp	Eri mieltä	Koulujen välisen eriytymisen estämiseen on muita keinoja.
V31	kok	Täysin eri mieltä	Kaikki valinnanvapaus on hyvästä.
V32	ps	Eri mieltä	Kaikkia ei voi eikä pidä pakottaa johonkin tiettyyn kouluun. Eriarvoistumista voidaan välttää silläkin, että edes koulunsa voisi valita mistä haluaa - tietysti sen mukaan, miten oppilaspaikkoja riittää.
V33	kd	Eri mieltä	Arvostan valinnanvapautta.
V34	kok	Eri mieltä	Perheillä tulee olla mahdollisuus valita esim. perhetilanteeseen sopivin koulu.
V35	pir	Täysin eri mieltä	Valinnanvapaus on hyvä asia myös koulutuksessa.
V36	ps	Eri mieltä	Koulujärjestelmän pitää olla riittävän tasokas, ettei vanhempien edes tarvitse pohtia tällaisia kysymyksiä.

V37	vihr	Eri mieltä	Vanhemmilla pitää olla mahdollisuus vaikuttaa lastensa kouluun. Itse sain esimerkiksi lapsena jatkaa itselle tutussa ja tärkeässä koulussa siitä huolimatta, että vanhempani muuttivat toiselle puolelle kaupunkia. Pitää kuitenkin varmistaa, etteivät koulut ole osaltaan lisäämässä eriarvoistumista.
V38	kok	Täysin eri mieltä	-
V39	vihr	Eri mieltä	Huoli koulujen ja asuinalueiden eriarvoistumisesta on todellinen. Vanhemmilla on kuitenkin monia syitä muun kuin lähikoulun valintaan. Joka viides helsinkiläinen koululainen asuu vuoroviikkoperheessä, ja esimerkiksi näillä perheillä mahdollisuus valita muu kuin virallisen asuinpaikan lähikoulu voi olla erittäin arvokas apu arjen sujuvoittamisessa. Eriarvoistumista vastaan pitää taistella muilla tavoilla, esimerkiksi tukemalla vahvemmin niitä kouluja, joilla on paljon haasteita.
V40	kok	Eri mieltä	-
V41	sdp	Eri mieltä	En näe oikeuden rajoittamista parhaana ratkaisuna kokonaisuuden kannalta. Koulujen eriytymiseen tulee puuttua jatkamalla ns. positiivisen syrjinnän määrärahojen jakamista kaupungin kouluille. Tavoitteena tulee olla, että jokaisen lähikoulu on toimiva ja innostava yhteisö, jossa opettajat ja oppilaat viihtyvät ja saavuttavat hyviä oppimistuloksia. Opettajilla ja koulunkäyntiavustajilla tulee olla riittävät resurssit käytössään.
V42	vihr	Eri mieltä	En pidä kouluvalinnan rajoittamista järkevänä. Resursseja lisäämällä voidaan pitää huolta siitä, että kaupunkimme kaikki koulut ovat houkuttelevia ja laadukkaita.
V43	vihr	Eri mieltä	Suurin osa lapsista menee lähikouluun varsinkin alakouluiässä lyhyen koulumatkan vuoksi. Jos jotkut perheet haluavat syystä tai toisesta laittaa lapsensa johonkin toiseen kouluun, ei sitä tule valtuustotasolta estää. Toisaalta lähikoulupaikkaan on oltava jokaisella lapsella mahdollisuus eli käytännössä koulun voi valita, mikäli oppilaspaikkoja on riittävästi. Kannatan koulujen erilaisia painotuksia ja niitä ei jokaisessa koulussa ole.
V44	kok	Eri mieltä	-
V45	kok	Täysin eri mieltä	Helsingin koulut ovat kaikki hyviä, mutta vanhemmat ja lapset voivat haluta toisaalle kuin lähikouluun. Omat lapseni kävivät lähikouluja ylioppilaaksi asti
V46	kok	Eri mieltä	Nykyinen käytäntö on mielestäni hyvä.
V47	sdp	Eri mieltä	Lähikoulu periaate on lapsen kannalta useimmiten paras ratkaisu, mutta tietty määrä valinnanvapautta pitää myös olla.

V48	vihr	Täysin eri mieltä	-
V49	vihr	Eri mieltä	Nytkään ei ole täysin vapaata hakua, vaan lähikoulun ulkopuolelle pääsee vain, jos on tilaa. En ole varma, seurasiko lisärajoituksista mitään hyvää vai pakottaisiko se vain kykeneviä vanhempia muuttamaan asuinpaikkaa. Tärkeämpää olisi kehittää kouluja niin, ettei vanhemmilla ole syytä viedä lapsia kauemmaksi kouluun. Kun lapset ovat erilaisia, ei lähikoulu ole välttämättä kaikille paras vaihtoehto. Nykyinen kehitys valikoivampaan käyttäytymiseen on ongelmallista, mutta en usko rajoituksiin.
V50	sdp	Eri mieltä	Lähikoulu on paras koulu on hyvä periaate, mutta ymmärrän hyvin, että on tilanteita, joissa lapsen sijoittaminen johonkin muuhun kouluun voi olla perusteltua.
V51	kesk	Samaa mieltä	Helsingissä on rajoitettu koulujen valintaa merkittävästi määrittämällä koulun oppilaaksiottoalueet ja maksimioppilasmäärät koulussa 1. ja 7. luokan oppilaille. Mielestäni rajoittamista ei pitäisi lisätä tästä.
V52	vihr	Eri mieltä	Kaikkien koulujen tulee olla laadukkaita. Muuttaessa tulee tarkasti arvoida miten taataan oppilaan etu. Periaatteena on, että Helsinki panostaa kaikkiin kouluihin niin ettei synny ns. hyviä ja huonoja peruskouluja.
V53	vihr	Eri mieltä	-
V54	ps	Täysin eri mieltä	En lähtisi rajoittamaan vanhempien oikeutta valita lapsensa koulu. Sitä tapahtuu jo nyt sillä jotkut asuinalueet ja niiden koulut eivät tarjoa eheää ja rauhallista oppimisympäristöä ja näin pakottavat perheet muuttamaan rauhallisemmalle alueelle. Kyse on silloin kaupungin epäonnistuneesta politiikasta ja rajoitusten teko perheille olisi lähinnä onneton yritys paikata omaa huonoa koulupolitiikkaansa. On kuitenkin syytä pitää kiinni siitä, että alueen koulussa on ensisijalla oman alueen lapset.
V55	kd/sit/TH	Eri mieltä	Nykyinen käytäntö on hyvä
V56	vihr	Eri mieltä	-
V57	kok	Täysin eri mieltä	Helsinki on Suomen pääkaupunki, ja meidän pitää näyttää opetuksen laadussa ja vaihtoehtojen tarjonnassa mallia muulle Suomelle. Useimmat vanhemmat valitsevat lähikoulun, ja se on hyvä lähtökohta. Esim. erilaiset painotukset (musiikki, liikunta, kielet jne.) ovat kuitenkin myös erittäin tärkeitä ja motivoivat lapsia, joita nämä aineet erityisesti kiinnostavat. Ne ovat maksuttomia eli jokaisen valittavissa. Pidän niiden säilyttämistä ja vanhempien/lasten valinnanvapautta tärkeänä.

V58	kok	Samaa mieltä	Voidaan rajoittaa, mutta ei asettaa ehdotonta kieltoa. Perheillä ja ihmisillä on olemassa erilaisia tarpeita.
V59	vas	Täysin samaa mieltä	Liiallinen valinnanvapaus romuttaa peruskoulun idean. Lisää tukea tulee suunnata niille erityiskouluille, jotka sitä tarvitsevat. Alueiden eriarvoistumista torjutaan myös kohtuuhintaisten asuntojen tuotannolla sekä kaupunkisuunnittelun keinoin. Valintakokeita ei pidä käyttää muodostettaessa perusopetuksen ryhmiä, sillä ne johtavat opetusryhmien väliseen eriarvoistumiseen.
V60	kok	Täysin eri mieltä	Toivoisin, että yhä useampi lapsi pääsisi valitsemaan painotetun opetuksen (esimerkiksi harvinainen vieras kieli, musiikkiluokka tai luonnontiedepainotus) ja näin kehittämään juuri omia kiinnostuksenkohteitaan. Samalla on kuitenkin varmistettava, että voimakasta segregatiokehitystä ei tapahdu eli että koulut eivät jakaudu hyviin ja huonoihin kouluihin. Tämä vaatii panostuksia kaikkien koulujen laadukkuuteen sekä tukea esim. maahanmuuttajavanhemmille valinnan tekemiseen.
V61	sdp	Eri mieltä	En kannata rajoituksia, mutta kunkin koulun tulisi ensisijaisesti voida kyetä tarjota koulupaikka kyseisen alueen lapsille.
V62	kok	Samaa mieltä	Lasten koulut määräytyvät Helsingin suomenkielisissä kouluissa ensisijaisesti koulumatkan ja sisaruuden perusteella. On järkevää ohjata lapset koulumatkan perusteella ensisijaisesti lähikouluun tai samaan kouluun sisaruksen kanssa. Jos kuitenkin vanhemmat haluavat hakea lapselle paikkaa esimerkiksi ranskalaisesta, saksalaisesta, venäläisestä tai muusta erikoiskoulusta, se on mielestäni ihan ok.
V63	vas	Täysin eri mieltä	Koulushoppailua en varsinaisesti kannata, mutta mahdollisuus valita esim. frendien tai sisarusten perusteella on enemmänkin ymmärrettävää.
V64	kok	Täysin eri mieltä	Ei tulisi rajoittaa, valinnanvapaus.
V65	sdp	Eri mieltä	Kaikki eivät voi valita vain SYK:ta tai Ressua - voisi jyvittää paikkoja myös muille kuin kymppin keskiarvoisille
V66	kok	Eri mieltä	Esimerkiksi ainepainotukset tai harrastukset voivat vaikuttaa siihen, että on järkevää valita muukin kuin lähikoulu.
V67	rkp	Eri mieltä	-
V68	kok	Täysin eri mieltä	Nykyisellään vanhempien oikeus valita lastensa koulu on hyvin pieni, sillä oppilaaksiottoalueet ovat kuntatasolla määriteltäviä. Peruskoulupaikat määräytyvät osoitteiden mukaisesti. Yleiselläkin tasolla ihmisten valinnan vapautta tulisi päinvastoin lisätä.

V69	vas	Samaa mieltä	Jokaisen lähikoulun on oltava niin hyvä, ettei edes tarvitse harkita muita vaihtoehtoja. Lapselle on parasta se, ettei kouluun tarvitse matkustaa pitkää matkaa.
V70	sdp	Täysin samaa mieltä	Juuri niin kuin sitä nyt rajoitetaan: ensisijaisesti oppilaspaiikka osoitetaan lähikoulusta.
V71	kok	Täysin eri mieltä	Vanhemmilla tulee olla vapaus valita mihin kouluun haluavat lapsensa laittaa.
V72	kok	Eri mieltä	Jos ihmisten kouluvalintaa rajoitetaan, se tarkoittaa että ihmiset pyrkivät muuttamaan "hyvien koulujen alueelle", mikä voi pahimmillaan johtaa pahenevaan alueiden eriarvoistumiseen. Annetaan mieluummin ihmisten asua eri puolilla Helsinkiä ja halutessaan laittaa lapsensa esim. erikieliseen kouluun tai erikoisluokille toiseen kaupunginosaan.
V73	vihr	Eri mieltä	Vaikea toteuttaa käytännössä ja pahimmillaan johtaisi muuttamiseen koulujen perässä. Parhaiten koulujen valintaa rajoitetaan varmistamalla, etteivät koulut rajaudu räikeästi huonoiksi ja hyväiksi. Tavoitteena pitää olla, että Helsingissä on vain hyviä kouluja.
V74	sdp	Eri mieltä	Oikea ratkaisu on kaikkien alueiden koulujen kehittäminen niin, ettei synny eroja "hyvien" ja "huonojen" koulujen välillä. Tällöin valinnanvapautta ei tarvitse rajoittaa. Jos segregaatiokehitystä tapahtuu, siihen pitää puuttua kaikin keinoin, mm. asuntopolitiikalla, liikennematkaisuilla ja työpolitiikalla - ja myös, jos tilanne vaatii, rajoittamalla oikeutta valita lastemme koulu.
V75	vas	Eri mieltä	On parempi kehittää kaikkiin kouluihin hyviä oppimisen olosuhteita kuin suunnata vanhempiin pakkokeinoja.
V76	kok	Eri mieltä	On tärkeämpää miettiä sitä, mikä tiettyjen lähikoulujen houkuttelevuudessa on vikana ja korjata varsinaisia ongelmakohtia.
V77	vihr	Samaa mieltä	On tärkeää, että on mahdollisuus valita erilailla painotettuja opintoja (musiikki- yms painotteisia), mutta "koulushoppailu" voi johtaa siihen, että paremmin toimeentulevien lapset hakeutuvat tiettyihin kouluihin ja toiset koulut ovat sitten selvemmin vähävaraisten ja maahanmuuttajalasten kouluja. Kannatan lähikoulun suosimista ja että oppilaitokset ovat kaikkien kouluja, Koulujen sisällä voi olla valinnaista musiikkia ym. Koulujen erityminen lisää eriarvoistumista
V78	kok	Täysin eri mieltä	Minusta oikeutta tulisi lisätä
V79	sdp	Eri mieltä	Miksi ei? Vanhempien tarpeet tulee myös huomioida

V80	vihr	Samaa mieltä	Tutkimukset osoittavat, että laaja valintaoikeus eriarvoistaa kouluja. Kaikkien koulujen resursseista ja maineesta täytyy pitää huolta. Sisaruksille pitää turvata pääsy samaan kouluun.
V81	kok	Eri mieltä	Lähtökohtana tulee olla mahdollisimman laaja valinnanvapaus. Sitä voidaan mielestäni rajoittaa vain, jos koulupaikkoja ei saada millään muulla keinolla täyteen.
V82	ps	Eri mieltä	-
V83	vas	Samaa mieltä	Koulujen eriytymistä hyviin ja huonoihin pitää estää. Siksi lapsille pitäisi osoittaa koulupaikat ensisijaisesti lähikouluista. Ehdottomia rajoituksia ei silti pidä asettaa, vaan tärkeämpää on positiivinen kannustaminen. Esimerkiksi voidaan miettiä yhdessä vanhempainyhdistysten kanssa, millaiset erityispainotukset tai valinnaisaineet voisivat houkutella pitämään lapset lähikoulussa. Opetuksen pitää olla kaikkialla yhtä hyvää, jotta vanhemmat eivät koe tarvetta muun kuin lähikoulun valitsemiseen